



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

SAMUEL VINENTE

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL,
MOÇAMBIQUE E PORTUGAL:**
ações governamentais entre 2008 e 2022

São Carlos – SP

2022

SAMUEL VINENTE

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL,
MOÇAMBIQUE E PORTUGAL:
ações governamentais entre 2008 e 2022**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Especial (Área de Concentração – Educação do Indivíduo Especial).

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani.

São Carlos - SP

2022

Vinente, Samuel

Política de Educação Especial no Brasil, Moçambique e Portugal: ações governamentais entre 2008 e 2022 / Samuel Vinente -- 2022.
365f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Márcia Duarte Galvani

Banca Examinadora: Márcia Duarte Galvani, Fátima Elisabeth Denari, Maria da Piedade Resende da Costa, Washington Cesar Shoiti Nozu, Josilene Domingues Santos Pereira

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Legislação do Ensino. 3. Política Comparada. I. Vinente, Samuel. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Samuel Vinente da Silva Junior, realizada em 01/06/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD)

Profa. Dra. Josilene Domingues Santos Pereira (IFBA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico ao *Arthur Vinente*

A materialização do amor,
Mais lindo e sincero,
Gestado e nascido durante o doutorado.

*Não sei quanto o mundo é bom,
Mas ele está melhor, desde que você chegou
E explicou o mundo pra mim
Não sei se esse mundo está são,
Mas pro mundo que eu vim não era
Meu mundo não teria razão[...]
(Nando Reis)*

AGRADECIMENTO

Chegando ao fim deste ciclo preciso agradecer a Deus, o qual passei a acreditar cada vez mais. Sou grato pelo dom da vida e pelo meu renascimento. A chegada até aqui, só foi possível, mediante a concessão e renovação de Suas infinitas misericórdias.

Ao Arthur Vinente, meu presente para a vida inteira. Gestado e nascido durante o árduo processo de escrita dessa tese. Meu Pimpizinho, o herdeiro de todo o amor que um pai é capaz de oferecer.

À Bianca Vinente (*In Memoriam*), por ter cuidado de mim todo esse tempo. Por ter me acompanhado e protegido até aqui. Eternas Saudades, minha filha!

Aos meus pais Samuel Vinente e Do Carmo Vinente, pela torcida, carinho, compreensão e por terem me ajudado a superar os momentos mais difíceis vividos nesses últimos três anos. Gratidão por acreditarem em minha capacidade de resiliência e ressignificação da vida.

Ao Davi Vinente e ao Rafael Vinente pela irmandade e cumplicidade.

À Hayla Vinente, Eloá Vinente e Tia Damares Vinente, bem como aos demais familiares e amigos pelo carinho, cuidado e companheirismo, tão presentes nessa jornada.

À Fernanda e à Glacione Cursino, por entenderem minhas ausências, e por cuidarem tão bem do meu mais precioso tesouro.

À minha orientadora, por quem desde o ano de 2015 tenho um carinho especial, Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani. Por ter me proporcionado desde o mestrado inúmeras oportunidades de crescimento e aprendizagem. Sou grato pelas parcerias nas publicações, nos minicursos, nos eventos científicos e nos projetos de vida.

Ao Prof. Dr. Waltair Vieira Machado, Pró-reitor de Inovação Tecnológica (PROTEC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período de 2017 a 2021, pela disponibilização de espaços para minha formação e por todo o apoio prestado até aqui. Reconheço que sem o suporte proporcionado durante sua gestão não seria possível a conclusão dessa fase acadêmica.

Aos colegas, servidores e amigos da PROTEC, pelo carinho e acolhimento e por entenderem minha ausência, quando minha presença era necessária. Em especial ao Prof. Dr. Genilson Pereira Santana, ao Adriano Falcão Carvalho, à Couto Marques, à Sâmya Raquel Araújo Cordeiro, ao Gabriel Martins Cavalcante, à Nerine Lúcia Alves de Carvalho, ao Rafael

Ivan Freire Meneghini, ao Jhones Monte da Silva e à Hilda Leonor Oliveira de Magalhães Cordeiro.

Ao grande Prof. Dr. Raimundo Felipe da Cruz Filho (*In Memoriam*), pelos bons momentos de partilha e por ter sido um referencial como pessoa, servidor público e pesquisador.

À Dona Socorro (*In Memoriam*), sempre presente nos bons e maus momentos. Sem seu incentivo, seria mais difícil ter chegado aqui.

À Profa. Dra. Andrea Viviana Waichman, pela compreensão e incentivo à minha formação, no período em que estive à frente do Departamento de Gestão da Inovação, Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia (DPITEC) na UFAM.

À Profa. Dra. Tanara Lauschner, pela oportunidade do exercício no cargo de Diretor do DPITEC, no âmbito da PROTEC/UFAM, durante os meus últimos meses de atuação profissional na Instituição.

Aos conselheiros do Egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFAM), pelos momentos de aprendizagem e engajamento político durante meu período enquanto representante técnico-administrativo.

À Profa. Esp. Maria Stela Brito Cyrino, Diretora Acadêmica do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), no período em que eu atuava na Instituição. Grato por todo o apoio, da fase de defesa de minha dissertação ao processo de seleção do doutorado.

À Profa. Dra. Joésia Moreira Julião Pacheco, pelo apoio ao desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas e profissionais, durante sua gestão no CETAM.

Aos queridos amigos do CETAM pela torcida e boas vibrações. Agradeço especialmente à Profa. Ma. Josiany Dantas da Mota, ao Prof. Dr. Salatiel da Rocha Gomes, à Profa. Esp. Ariana Grijó da Silva, à Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues, à Profa. Dra. Leonor Farias Abreu e à ilustre Profa. Esp. Cleide Monteiro Porto.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - Campus Itacoatiara, por terem acreditado nesse projeto de formação ainda durante a fase embrionária.

Ao Prof. Dr. Cleinaldo de Almeida Costa, por ter acompanhado minha saúde nesses últimos anos. Sem sua exitosa intervenção cirúrgica, não seria possível a conclusão desse importante ciclo da minha carreira acadêmica.

Agradecimento especial aos profissionais que participaram dessa fase de cuidados, desde o procedimento cirúrgico à alta hospitalar: Isabelle Nascimento Costa, Fábio Arruda Bindá, Alexandre Inácio Moreira Coutinho, Fernando Rodrigues da Silva e Carlos Eduardo Alves da Costa.

À Ketlen Júlia Lima da Silva, à Ketlis Lima da Silva, ao João Bernardo da Silva Oliveira, ao Sérgio Ramos Viana e ao Victor Bruno da Silva Medeiros, pela amizade e parceria durante essa trajetória.

À Fabrícia Nascimento pelos momentos de partilha e acolhimento afetivo.

Aos recém-amigos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia. À Diretora-Geral do Campus, Profa. Dra. Caroline Felipe Jango da Silva, ao Prof. Me. Cléber Fernandes Nogueira e demais membros da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), pelas contribuições ao meu processo formativo.

Ao Prof. Me. Marival Santana pela acolhida em Hortolândia durante os últimos meses do meu processo formativo.

Ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do Campus Hortolândia, representado pela coordenadora Profa. Dra. Graziela Rocha Reghini Ramos. Aos colegas do Grupo de Trabalho (GT), relacionado à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no IFSP.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela excelente infraestrutura e suporte, tão necessários para a execução dessa pesquisa. Junto à essa Universidade passei e continuo passando os melhores anos da minha trajetória acadêmica.

Aos professores, técnico-administrativos, bolsistas e membros do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, por todo o apoio e por terem me oportunizado os melhores momentos de formação.

À Eliane Rodrigues, assistente em administração do PPGEEs, por todo o especial e importante suporte desde 2015.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). Especialmente à Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, coordenadora do PPGEEs durante o período de finalização desse trabalho.

À Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa e à Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, por toda o carinho, inspiração e auxílio nesta trajetória tão difícil. Suas mensagens de incentivo estarão para sempre em minha memória.

Aos colegas das turmas do Doutorado (2017 e 2018), com os quais convivi e muito aprendi. Graças a vocês (Cariza, Tati, Tiarles, Greice, Do Carmo, Vívian, Gabi, Érika, Aline, Josilene, Elaine, Amanda, Thereza, Sabrina, Mayara), minha estada em São Carlos foi tão agradável.

À Tiarles Mirlei, pela agradável companhia nos passeios diurnos e noturnos por São Carlos. E à Tatiane Lessa e Natália Felício, que mesmo distantes geograficamente, permaneceram tão presentes no coração.

À Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa e à Profa. Dra. Renata Andrea Fernandes Fantacini, por todo o suporte nos exames de qualificação e defesa.

Aos participantes da pesquisa, representantes da Diretoria de Educação Especial (DEE) e da Coordenação-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), por terem aceitado participar e contribuir com essa pesquisa.

Aos membros da banca de exame de qualificação e defesa, pelo auxílio na melhoria desse trabalho: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar), Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar), Profa. Dra. Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP), Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD) e Profa. Dra. Josilene Domingues Santos (IFBA).

À Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello, à Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez e à Profa. Dra. Fabiana Cia, pelos momentos de acolhimento. Por terem insistido para que eu desenvolvesse todo o potencial para a conclusão das disciplinas de Estudos Avançados I e II.

Às professoras Dra. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques e Ma. Joelise Mascarello de Andrade, pelo apoio durante meu estágio em docência na UFAM, bem como na cooperação com o projeto que resultou na criação da Revista Pesquisa e Prática e Educação Inclusiva.

À Julimara Costa de Carvalho, pela cuidadosa revisão do Abstract.

Ao apoio inicial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo usufruto da bolsa de estudos, durante os primeiros meses dessa pesquisa.

A todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão dessa tese, meu muito obrigado e os mais sinceros agradecimentos!

Em 2018...

*Por isso cuidado, meu bem,
Há perigo na esquina.
Eles venceram!
E o sinal está fechado pra nós,
Que somos jovens...*

Em 2022...

*Pois vejo vir vindo no vento,
Cheiro de nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva,
Do meu coração...*

Canção Como nossos pais
(BELCHIOR, 1976)

APRESENTAÇÃO

Visando contextualizar a temática selecionada para a construção dessa tese, bem como os caminhos percorridos para a realização dos Estudos 1 e 2, surgiu a necessidade de situá-los no âmbito da construção de uma trajetória de pesquisa na área de Educação Especial. Esse percurso foi iniciado no ano de 2011, durante a graduação, se constituindo até aos dias atuais.

Buscando trazer à memória alguns aspectos de minha formação inicial e continuada, elaborei essa apresentação, estruturada nos seguintes itens: (1) O início de um percurso em pesquisa sobre políticas educacionais no curso de Licenciatura em Pedagogia; (2) O processo de pesquisar no Mestrado em Educação Especial; e (3) Não estamos prontos! itinerários formativos na construção de uma tese.

O INÍCIO DE UM PERCURSO EM PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Ainda no último ano do Ensino Médio, em uma das muitas vezes que utilizei o transporte público na capital amazonense, foi especialmente em uma dessas “viagens” que transitei em frente ao Campus Universitário¹ da UFAM.

Para mim, a Universidade parecia algo bem distante, das quais as recordações que tenho são de quando eu via algo sobre ela nos jornais impressos ou nos noticiários que passavam na TV. Nesse período, embora a *internet* já se consolidasse no Brasil como um serviço prestado pelas operadoras, seu custo oneroso ainda tornava o acesso a ela inacessível.

Em uma dessas vezes, após um lapso, ao olhar a fachada do Campus Universitário, fiquei me questionando se um dia conseguiria ser aprovado em algum processo seletivo. As dúvidas sobre as possibilidades de adentrar ao espaço da Universidade e obter uma formação em nível superior me consumiam, fato esse comum para muitos adolescentes em fase de conclusão do Ensino Médio.

Nesse período, pessoas que possuíam a mesma condição social e econômica que a minha raramente ingressavam em uma universidade pública, e quando ingressavam dificilmente concluía, dadas as condições e limitações econômicas. Éramos adestrados a concluir o Ensino Médio e ir em busca de um emprego formal em alguma das múltiplas

¹ Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho.

empresas do Polo Industrial de Manaus (PIM)², que se instalaram na cidade, principalmente em meados da década de 1960, aproveitando-se dos inúmeros subsídios fiscais concedidos pelo Poder Público³.

Minha família era de origem humilde, e meus pais passaram quase a vida inteira trabalhando informalmente para criar três filhos. Pareciam que os direitos sociais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), tais como a saúde, a educação, o lazer, a assistência social, a moradia e o emprego passavam bem longe da “baixada” em que nós residíamos. Ainda assim, foi a escola pública que nos possibilitou avançar academicamente para mais tarde acessar ao mundo do trabalho.

No ano de 2010, o Governo Federal publicou a Portaria Normativa MEC nº 2/2010, que instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo MEC, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de Educação Superior (BRASIL, 2010f). Nesse mesmo ano, participei do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que nessa nova configuração disponibilizava a nota final obtida no exame para inscrição no SISU. Assim, pude concorrer ao Edital do ano seguinte, logrando êxito.

O interesse pela temática de políticas públicas e de Educação Especial se deu, ainda nos primeiros semestres do curso de licenciatura em Pedagogia, iniciado em 2011 na UFAM. Embora as disciplinas pouco abarcassem essa temática, o interesse começou a se despertar a partir dos estudos realizados nas disciplinas de Sociologia da Educação I e II, e Política e Legislação da Educação Básica, presentes na Matriz Curricular do Curso.

Esse curso tem seu funcionamento na Faculdade de Educação (FACED), situado em um dos maiores fragmentos de floresta urbana do mundo⁴. As disciplinas ofertadas são oriundas dos Departamentos de Administração e Planejamento (DAPLAN), Métodos e Técnicas (DMT),

² O PIM é um dos mais modernos centros industriais e tecnológicos em toda a América Latina, reunindo atualmente mais de 500 indústrias de ponta nos segmentos eletroeletrônico, duas rodas, naval, mecânico, metalúrgico e termoplástico. Gera cerca de meio milhão de empregos diretos e indiretos e o faturamento anual gira em torno de 120 bilhões, gerando aproximadamente meio milhão de empregos diretos e indiretos. Sua produção direciona-se para o mercado brasileiro, na qual uma parcela (5% anualmente) é exportada para mercados da América Latina, Europa e EUA (SUFRAMA, 2022).

³ A Lei nº 3.173/1957, ao criar a Zona Franca de Manaus (ZFM), trouxe como objetivo o armazenamento ou depósito, guarda, conservação, beneficiamento e retirada de mercadorias, artigos e produtos de qualquer natureza, provenientes do mercado estrangeiro e destinados ao consumo interno, como dos países interessados, limítrofes do país ou que fossem banhados por águas tributárias do rio Amazonas. As áreas destinadas à ZFM foram obtidas por doação do Governo do Estado ou mediante desapropriação para fins de utilidade pública (BRASIL, 1957).

⁴ Como veiculado no sítio eletrônico da Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARII) da UFAM, ela conta com uma área de 6,7 milhões de metros quadrados. O Campus Universitário, localizado na capital amazonense, é considerado o terceiro maior fragmento verde em área urbana do mundo e o primeiro do Brasil (UFAM, 2020).

Teorias e Fundamentos (DTF) e Educação Escolar Indígena (DEEI). A FAGED oferta ainda o curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas e os cursos de Mestrado e Doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) (UFAM, 2008).

Em relação às disciplinas ligadas à área de Educação Especial destacam-se a oferta da Educação Especial I (obrigatória) e Educação Especial II (optativa), bem como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A primeira e a segunda disciplinas ofertadas pelo DMT, e a terceira, pelo Departamento de Letras e Língua Portuguesa (DLLP), da Faculdade de Letras (FLET).

Ainda em 2011, com o ingresso no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial⁵ (NEPPD), coordenado pela Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, despertei interesse em estudar sobre o direito educacional das pessoas com deficiência e os inúmeros aspectos impeditivos que impossibilitam o acesso desses estudantes aos serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), observando as normativas vigentes à época em Manaus.

Esse foi um dos grupos de pesquisa pioneiros em Educação Especial na FAGED/UFAM. Segundo informações disponíveis no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem como objetos o processo de aprendizagem e seus objetivos, remediar e refazer esse processo em todos os seus aspectos (CNPq, 2022).

Após ter recebido da coordenadora desse grupo, um convite para substituir uma bolsista, e desenvolver a pesquisa em andamento intitulada “Atendimento educacional do aluno com Paralisia Cerebral (PC): a organização pedagógica e física no contexto inclusivo”, objetivamos identificar a visão e a organização pedagógica e física das escolas municipais de Manaus, frente ao processo de inclusão escolar do estudante com PC. A pesquisa foi apoiada pelo CNPq, por meio da concessão de uma bolsa de Iniciação Científica (IC).

No ano de 2012, durante a apresentação dos dados referentes a essa pesquisa no Congresso de Iniciação Científica (CONIC), fomos agraciados pelo Comitê Científico da área de Ciências Sociais Aplicadas com uma Menção Honrosa. Importante destacar também que ocorreu nesse período nossa primeira publicação em capítulo de livro (VINENTE, 2012), em

⁵ O grupo de pesquisa propõe focalizar o ser humano na sua globalidade no ato de aprender, realizando avaliação pedagógica, psicopedagógica e psicomotora de alunos encaminhados por escolas públicas e privadas do município de Manaus. Encontra-se estruturado nas seguintes linhas de pesquisa: (1) Acessibilidade, TA e CA; (2) Desenvolvimento e Aprendizagem; (3) Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva; (4) Psicomotricidade; e (5) Psicopedagogia (CNPQ, 2022).

uma coletânea que reunia diversos artigos dos integrantes do NEPPD, oriundos de IC, Mestrado e Doutorado.

No mesmo ano, participei do meu primeiro evento científico realizado no interior paulista, o “III Encontro Multidisciplinar de Transtornos de Aprendizagem e Transtornos da Atenção: desafios psicoeducacionais”, em Marília-SP, na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Esse foi o primeiro contato com pesquisadores da área e contribuiu para ampliação do meu interesse em dar prosseguimento aos estudos em nível de pós-graduação.

Ainda em 2012, tive a oportunidade de participar do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE), sediados em São Carlos-SP. Esse foi o primeiro contato com o PPGEEs/UFSCar. Nesse evento foram apresentados resultados da pesquisa anterior, bem como da pesquisa intitulada “Políticas Inclusivas: a formação do professor do aluno com PC nos documentos oficiais da Rede Municipal de Manaus”, desenvolvida entre os anos de 2012 e 2013 (MATOS; VINENTE, 2012).

A participação no CBEE e ENPEE trouxe ampla possibilidade de um intercâmbio entre pesquisadores estrangeiros e nacionais. Por tratar-se de um dos maiores eventos nacionais da área, permite o encontro entre iniciantes na carreira acadêmica e pesquisadores mais experientes. Desse modo, contribui não somente para a divulgação dos resultados das pesquisas realizadas, mas para a interlocução com outros autores das diferentes regiões do país. Para Padilha e Carvalho (1993) é importante:

[...] incentivar o ensino de pesquisa desde a graduação, a fim de formar um profissional com maior senso crítico, criativo e sensibilizado pelo uso do método científico incorporando-o na prática em seu dia a dia, contribuindo assim, para formar e desenvolver o corpo de conhecimento [...]. Conseqüentemente, observa-se que as dificuldades percebidas quanto a produção e a incorporação dos resultados de pesquisas na prática [...] serão minimizados (PADILHA; CARVALHO, 1993, p. 182).

Por mais que a insuficiência na formação para a pesquisa nos cursos de formação de professores seja algo ainda questionável atualmente, é importante compreender o quanto essas ações formativas são importantes tanto para a consolidação da formação profissional, quanto para galgar uma mais profunda formação acadêmica.

Por ter contato com a pesquisa desde a graduação, acredito que essa experiência anterior trouxe mais condições para que eu ingressasse em um programa de pós-graduação

conceituado como o PPGEEs⁶. Essa atuação anterior em atividades de IC trouxe um crescimento no processo de desenvolvimento da dissertação e maiores oportunidades de aprendizagem e enriquecimento curricular. Recentemente, o PPGEEs teve como coroação a publicação de seu novo conceito, o máximo – nota 7, após a divulgação dos resultados da Avaliação Quadrienal (2017-2020) da CAPES.

A pesquisa educacional aplicada à prática pedagógica permitiu que eu refletisse sobre minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão (VINENTE; SILVA, 2015), e divulgasse trabalhos em anais de eventos e periódicos científicos. O mesmo ocorreu com os resultados do projeto de IC “Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa (CA): contribuições para a inclusão escolar de crianças com PC” (SILVA; VINENTE; MATOS, 2013; SILVA; VINENTE; MATOS, 2014; VINENTE; SILVA, 2016).

Minha última experiência em pesquisa na graduação, se deu mediante a participação no projeto de pesquisa intitulado “A formação de gestores na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo na rede municipal da cidade de Manaus”, sob orientação da Profa. Dra. Sônia Selene Baçal de Oliveira. Foi nesse período que ingressei no Grupo de Estudos Políticas Públicas e Educação (GPPE)⁷. Essa experiência permitiu romper um paradigma de pesquisas sobre uma deficiência específica, trazendo um olhar mais aprofundado para as políticas públicas de inclusão escolar.

Essa pesquisa buscou compreender como foram implementadas as políticas de inclusão na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus, com ênfase na formação continuada de gestores. Os dados apontaram para uma insuficiência de serviços especializados na capital amazonense e uma crescente demanda na formação desses profissionais, tendo em vista que, alguns dos gestores não possuíam formação inicial ou continuada nas áreas de Educação e Educação Especial (VINENTE; OLIVEIRA, 2015; VINENTE; OLIVEIRA, 2017).

⁶ O PPGEEs/UFSCar foi pioneiro programa de pós-graduação no Brasil e, desde o ano de 2010, vem obtendo o conceito 6 nas avaliações, em uma escala no qual o 7 é o conceito máximo (CAPES, 2017). Em 2018 analisamos os dados do último relatório da Avaliação Quadrienal da CAPES, por meio de uma pesquisa documental nas Fichas de Avaliação, focalizando a proposta, o corpo docente, o corpo discente, as teses e dissertações e a produção intelectual. Esses dados vêm apontando que o Programa vem desenvolvendo ações com vistas a internacionalização e ao desenvolvimento regional, a partir da inserção profissional dos seus egressos (VINENTE; GALVANI, 2018b).

⁷ O GPPE reúne estudantes, pesquisadores, mestre e doutores, matriculados e egressos do PPGE. Envolve também estudantes de IC, bem como profissionais que atuam no Sistema Público de Educação do Estado do Amazonas. Organiza bianualmente o Simpósio Amazônico sobre Políticas Públicas em Educação e desenvolve vários trabalhos, visando ampliar os olhares sobre as políticas públicas educacionais. Sua estrutura é integrada pelas seguintes linhas de pesquisa: (1) Estado, Políticas Públicas e Educação; (2) Financiamento da Educação: entre o público e o privado; (3) Política e Gestão da Educação; (4) Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e (5) Políticas Públicas para a Formação Continuada de Professores (CNPQ, 2022).

A organização do I Congresso dos Estudantes de Pedagogia da UFAM, em 2013, que teve como tema “O movimento estudantil na atualidade e seus múltiplos contextos” e a participação como delegado na Conferência das Instituições Federais de Educação Superior e Profissional do Estado do Amazonas trouxe inúmeras aprendizagens não somente em relação ao processo de organização de eventos científicos, mas também na mobilização estudantil e no ativismo político. Parte dessa experiência também foi relatada em outras publicações (VINENTE, 2013, 2014).

Bem mais que simples formação acadêmica, o curso me proporcionou participar de inúmeras assembleias e movimentos políticos que tinham como pautas o passe livre, as mobilizações a favor das greves dos docentes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), bem como movimentos locais e regionais que buscavam a ampliação da porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) nos investimentos para educação, ciência e tecnologia, entre outras pautas caras ao movimento estudantil.

Embora minha filiação partidária tenha ocorrido somente mais tarde, no ano de 2019, atuei durante minha graduação como representante de turma, presidente do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPe) e representante discente no Conselho Departamental da Faculdade de Educação (CONDEP). Entendo a atuação política, como um elemento fundamental para o sistema político-democrático, pois permite ao pesquisador o engajamento em associações, organizações, grêmios estudantis e movimentos populares de base.

Assim sendo, essa participação vai ao encontro da função social do pesquisador na área de Educação Especial, buscando compreender e analisar o papel do Estado e de como são definidos os fins, os objetivos, os princípios, as diretrizes e os meios utilizados para a implementação de determinadas políticas em detrimento de outras. Mais dessas experiências de pesquisa e prática em políticas de Educação Especial serão abordados durante os relatos presentes no próximo item.

O PROCESSO DE PESQUISAR NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com o ingresso no PPGEEs em 2015, outra perspectiva de pesquisa e produção científica foi se delineando. Foi no Programa que eu aprendi a pesquisar, a investigar, a escrever, a produzir conhecimento. Embora a graduação tenha possibilitado inúmeras experiências no desenvolvimento dos projetos de IC e na divulgação dos resultados em periódicos e eventos científicos, o curso de Mestrado foi consolidando um amadurecimento teórico-metodológico para a pesquisa científica.

O acolhimento no GEPEPD, sob coordenação da Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, materializou sólida formação epistemológica na pesquisa na área de Educação Especial. No grupo foram discutidos vários textos científicos e socializados os projetos de pesquisa em execução, bem como os finalizados. Esse intercâmbio permitiu a troca de saberes entre diferentes pesquisadores em relação aos diversificados objetos de pesquisa.

Fundado em 2012 e constituído por docentes, estudantes e pesquisadores do PPGEEs, o grupo possui as linhas de pesquisa: (1) Crianças e adolescentes com síndrome de Down: intervenções na família e no ambiente escolar; (2) Escolarização, Trabalho e Participação Social de jovens e adultos com deficiência; e (3) Formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Especial (CNPQ, 2022). Anualmente organiza o Colóquio sobre o Trabalho Pedagógico na Educação Especial, potencializando momentos de pesquisa e reflexão teórica.

Sabe-se que a formação universitária consolidada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão é um princípio orientador da qualidade da produção universitária (MOITA; ANDRADE, 2009). Nossa participação nas atividades de ensino foi pautada no desenvolvimento do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD⁸), na disciplina “Currículo e Educação Especial: adaptações e acomodações”, ministrada no curso de Licenciatura em Educação Especial. Os relatos de atuação docente dessa experiência também foram socializados (VINENTE; DUARTE; COSTA, 2016; GALVANI; COSTA; VINENTE, 2020).

Durante esse período tive a oportunidade de participar do VII CBEE e X ENPEE, ofertando o minicurso “Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e a política brasileira de inclusão escolar” (VINENTE; GALVANI, 2016a). Algumas reflexões sobre essa temática foram publicadas em livros e periódicos (VINENTE; DUARTE, 2015; VINENTE; DUARTE, 2016b), contribuindo para a escrita da dissertação, que viria a ser publicada posteriormente (VINENTE, 2017).

O início do financiamento da dissertação intitulada “Política e organização pedagógica do serviço de AEE em Manaus”, se deu mediante apoio do CNPq. Posteriormente, após ter concorrido ao edital do Programa de Apoio à Formação de Recursos Humanos Pós-Graduados do Estado (RH MESTRADO), a pesquisa passou a ser apoiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM).

⁸ O PESCD foi instituído na UFSCar por meio da Resolução nº 315/1997- CEPE e da Portaria nº 312/1997 – GR/UFSCar. Se destina ao aprimoramento da formação na Pós-Graduação, buscando a adequada preparação pedagógica, através de estágio supervisionado em atividades didáticas de graduação. Participam dessas ações os estudantes regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação, devendo, portanto, ser elaborado um plano específico das atividades a serem desenvolvidas (UFSCAR, 1997a, 1997b).

Minha dissertação teve como objetivo analisar a política municipal de Educação Especial e os serviços ofertados aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Manaus. Foram utilizados roteiros semiestruturados de entrevista e a primeira versão de um Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial. A partir dos dados, observamos nos últimos anos um crescimento do quantitativo de matrículas desses estudantes na rede pública municipal de ensino (VINENTE, 2017).

Verificamos também que o encaminhamento desses estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e classes especiais era realizado pela Gerência de Educação Especial (GEE), por meio da avaliação de uma equipe multidisciplinar do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). Os participantes sinalizaram que há uma proposta de inserção de metas e estratégias para o AEE nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e que realizam adaptações curriculares, apontando para uma reestruturação da política de Educação Especial no município amazonense (VINENTE, 2017).

Foi também na metade do mestrado, que assumi o cargo público de Analista Técnico Educacional (Pedagogo) no CETAM⁹. Atuei primeiramente na Coordenação dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e, mais tarde, no Setor de Planejamento Acadêmico dos Cursos Técnicos. Prestes a concluir o curso, prestei um Concurso Público de Provas para o cargo Técnico em Assuntos Educacionais na UFAM, logrando êxito no certame.

Em todo esse período, além da publicação da dissertação no Repositório Institucional da UFSCar, esses dados foram amplamente divulgados em periódicos e capítulos (VINENTE; GALVANI, 2018a; VINENTE; GALVANI, 2019; VINENTE; GALVANI, 2020a; VINENTE; GALVANI, 2020b; GALVANI; VINENTE, 2020).

Mais recentemente outra obra foi publicada em formato digital, após apreciação pelo Conselho da Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), sob o título “Educação Especial em Manaus: história, política e serviços”, com um lindo prefácio da Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (VINENTE, 2022).

⁹ O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) é uma autarquia pública estadual vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), criada em 2003 por meio da Lei nº 2.816/2003. Tem por objetivo executar diretamente as políticas públicas de educação profissional, articuladas com as demais políticas de trabalho, empreendedorismo, emprego, desenvolvimento sustentável e cidadania ativa, por meio da oferta de cursos de inclusão digital, qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, especialização profissional técnica e educação profissional tecnológica, direcionados a jovens e adultos, proporcionando-lhes a ampliação das oportunidades de inserção no mundo do trabalho e de melhoria da qualidade de vida (AMAZONAS, 2003).

NÃO ESTAMOS PRONTOS! ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA TESE

A necessidade de se resgatar aqui um pouco dessa trajetória partiu dos resultados de um processo formativo que vivencio nos últimos anos, considerando que a ideia da realização de uma pesquisa internacional vem desde o primeiro ano do mestrado em Educação Especial, principalmente após ter cursado a disciplina “Análise crítica do conceito de deficiência”, ministrada pela Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa.

Dessa disciplina resultou uma pesquisa acerca da política educacional dos países lusófonos, considerando a interface entre as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns resultados foram reescritos e publicados em capítulos de livros e periódicos (VINENTE; COSTA, 2017; VINENTE; COSTA, GALVANI, 2018; VINENTE; COSTA; GALVANI, 2019).

Durante o processo seletivo para ingresso no curso de Doutorado em Educação Especial do PPGEEs encaminhei à banca de seleção um projeto de pesquisa, que buscava analisar a política de Educação Especial na Amazônia Internacional, no período de 2008 a 2018. O projeto foi substituído posteriormente, por conta de minha limitação quanto ao idioma necessário para a realização das entrevistas e da pesquisa documental.

A experiência em pesquisa adquirida durante os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Especial também possibilitou uma ascensão na carreira acadêmico-profissional, bem como viabilizou novas experiências durante esse período. No primeiro ano do doutorado, enquanto em março iniciavam minhas aulas, no mês de abril eu precisava tomar posse do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

As inquietações sobre o estágio probatório e de que forma eu concluiria as disciplinas obrigatórias foram me corroendo nesse período. Com o apoio da minha orientadora, da líder do GEPEPD e de alguns professores da UFSCar esse caminho tornou-se menos árduo. Nesse primeiro momento precisei cancelar minha inscrição em algumas disciplinas e passei a desenvolver as atividades do PESCD na UFAM. As atividades do grupo de pesquisa foram desenvolvidas de forma remota, enquanto eu realizava o traslado quinzenalmente entre Manaus e São Carlos para cursar as disciplinas de Estudos Avançados I e II.

O projeto inicial foi redimensionado, focalizando nas políticas de Educação Especial, implementadas pelos países lusófonos. Caberia apenas decidir quais países integrariam a pesquisa, considerando que a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é constituída por vários países.

No ano de 2018, durante a disciplina de Estudos Avançados II, foram identificados esses países nos continentes americano, europeu e africano. Foram selecionados nos continentes americano - o Brasil; europeu - Portugal; e africano - Moçambique. Como fator determinante para a seleção destes optamos pelo contingente populacional, ou seja, os países lusófonos mais populosos desses três continentes.

Foi também durante a realização da disciplina de Estudos Avançados II que foi implementado um projeto de pesquisa que teve como objetivo descrever e analisar as percepções dos familiares de estudantes PAEE sobre o serviço de AEE ofertado em um município amazonense de grande porte. Por meio de pesquisa descritiva, ancorada em uma abordagem qualitativa, foi aplicado um roteiro semiestruturado de entrevista a familiares desses estudantes.

Os resultados apontaram para a necessidade de uma revisão dos serviços especializados, bem como a análise e a reformulação da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008f), considerando a família como parte integrante do processo de avaliação e monitoramento das políticas de inclusão escolar (VINENTE; CIA, 2021). A pesquisa propiciou a ampliação do meu processo formativo, além das inúmeras ações desenvolvidas no PPGEs, como as disciplinas, os eventos, as atividades do GEPEPD e as oficinas de produção científica durante a disciplina de Estudos Avançados.

Foi ainda nesse início do curso, que juntamente a outros pesquisadores em Educação Especial da UFSCar e de diferentes regiões do país, idealizamos um periódico intitulado “Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva”. O surgimento de mais uma revista especializada da área potencializou o avanço na visibilidade da produção científica dos pesquisadores da região Norte em interlocução com outras regiões do país.

A relevância dessa trajetória de pesquisa não centra-se apenas nos dados dispostos ao longo da tese, mas no retrospecto de um percurso acadêmico e profissional de quem a escreveu. Trajetória essa marcada por conquistas, sonhos, perdas, lágrimas e sorrisos. Ao longo desse processo formativo pude também participar de cursos e congressos científicos, como: Métodos Quantitativos na Pesquisa, ministrado pela Fundação Carlos Chagas (FCC); IV Congresso Nacional de Educação, promovido em João Pessoa/PB; VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em São Carlos-SP; e a IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Foi no decorrer do curso que assumi a função de Editor-Chefe¹⁰ do “Periódico Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva” e eleito representante da categoria técnico-administrativa no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFAM¹¹). Atuei também nesse período enquanto secretário, e posteriormente, representante técnico-administrativo na Câmara de Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual (CITEC/UFAM¹²). No segundo semestre de 2021 fui nomeado diretor do DPITEC¹³.

Embora atuando profissionalmente, mesmo que não diretamente na área de Educação Especial, senti a necessidade de articular melhor minhas experiências acadêmicas com as atividades laborais, de modo que ambas permitissem aprimorar meu desenvolvimento profissional. Foi assim que resolvi, após um grande período de resistência, “mudar de ares” novamente, concorrendo a um edital de movimentação de pessoal para composição de força de trabalho. Essa oportunidade acenou para novas possibilidades e vivências profissionais, dessa vez no IFSP - Campus Hortolândia.

Após a mudança de instituição, algumas iniciativas já viabilizaram maior integração entre teoria e prática em Educação Especial. O primeiro destaque foi meu ingresso na equipe da CSP do Campus, concomitante ao NAPNE¹⁴. Isso vem oportunizando maiores vivências relacionadas ao apoio pedagógico ofertado aos estudantes que atualmente compõem o PAEE.

Mais recentemente passei também a integrar o GT relacionado à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no IFSP¹⁵. Além dessas experiências, tenho atuado na consultoria de projetos de pesquisa, extensão e inovação, do mesmo modo que venho atuando na emissão de pareceres de periódicos científicos. Nesses últimos anos venho atuando mais na formação continuada de profissionais da educação em municípios do interior paulista.

Finalizando aqui esse relato de experiência desejo uma boa leitura da tese!

¹⁰ Designado pela Portaria GR nº 1.692/2018, do Gabinete do Reitor da UFAM.

¹¹ Lista do no Relatório da Comissão Eleitoral, homologado por intermédio da Resolução nº 004/2018, do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFAM.

¹² Designado para compor a CITEC entre 2021 e 2023, pela Portaria nº 1.126/2021, do Gabinete do Reitor da UFAM.

¹³ Nomeado pela Portaria nº 1.005/2021 do Gabinete do Reitor da UFAM.

¹⁴ A Coordenadoria do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do IFSP, tem sua regulamentação por meio da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 13/2022. No Campus Hortolândia, os membros foram nomeados mediante a publicação da Portaria HTO/IFSP nº 25/2022.

¹⁵ GT designado pelo Reitor por meio da Portaria IFSP nº 1679/2022.

RESUMO

O Brasil, Moçambique e Portugal integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Possuem diversos acordos gerais de cooperação, que envolvem seus sistemas educacionais e buscam assegurar o direito educacional e a universalização do ensino. É nesse contexto que, a presente tese teve como objetivo geral, analisar os programas e as ações governamentais em Educação Especial implementadas nesses países entre 2008 e 2022. Foi estruturada em dois estudos. O Estudo 1 teve como objetivos analisar os conceitos de Educação Especial, adotados nos documentos oficiais e; descrever o público-alvo atendido pelos programas e ações governamentais desses países. O Estudo 2 teve como objetivos, identificar os programas educacionais e as ações governamentais, implementadas para as pessoas com deficiência no Brasil; e analisar as ações do Ministério da Educação (MEC) para a implementação desses programas governamentais. Os dois estudos são descritivos e foram realizados mediante abordagem qualitativa, ancorados na técnica da pesquisa documental. Como instrumentos, nos Estudos I e II, utilizou-se um Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial; e no Estudo 2, um roteiro semiestruturado de entrevista, aplicado a dois representantes do MEC. Os dados oriundos do Estudo 1 foram compilados, descritos e analisados com base no Método da Política Comparada. Os dados do Estudo 2 foram gravados, transcritos e analisados por juízes, utilizando-se a Análise Temática (AT). Em relação ao Estudo 1, os resultados apontaram diferentes formas organizativas do trabalho pedagógico, considerando as especificidades culturais e políticas dos diferentes países. Foi possível verificar que as terminologias adotadas nos documentos oficiais são similares, e as políticas, programas e ações governamentais foram construídas, nesse período, a partir das orientações internacionais dos organismos multilaterais. O Estudo 2 evidenciou um período progressista que culminou na ampliação de políticas sociais e de programas e ações de Educação Especial. Tais programas e ações passaram a definir legalmente um tipo de público a ser atendido, diferentes serviços e espaços para oferta do Atendimento Educacional Especializado. Nos últimos anos, após reformas político-econômicas, essas políticas passaram a atender mais explicitamente à lógica do mercado e do capital na definição de suas diretrizes e princípios. Tais efeitos culminaram na publicação e posterior suspensão dos efeitos legais da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Palavras-Chave: Educação Especial; Política Governamental; Programas Educacionais; Legislação do Ensino; Política Comparada.

ABSTRACT

Brazil, Mozambique and Portugal are part of the Community of Portuguese speaking Countries (CPLP). They have several general cooperation agreements that involve their educational systems and seek to ensure the educational right and the universalization of education. It is in this context that the present thesis had as its general objective to analyze the programs and government actions in Special Education implemented in Brazil, from 2008 to 2022. The thesis was structured in two studies. The first study aimed to analyze the concepts of Special Education, adopted in the official documents and describe the target audience served by the programs and government actions of these countries. The second study aimed to identify educational programs and government actions implemented for people with disabilities in Brazil and analyze the actions of the Ministry of Education for the implementation of government programs in Special Education. The two described studies were conducted through a qualitative approach, anchored in the documentary research technique. As instruments, in Studies one and two, a Documentary Analysis Protocol was used in Special Education Policies and in the second study, a semi-structured interview script, applied to two representatives of the Ministry of Education. Data from Study one were compiled, described and analyzed based on the Comparative Politics. The data from study two were recorded, transcribed and analyzed by judges, using Thematic Analysis (TA). According to Study One, the results indicated different organizational forms of pedagogical work in Special Education, cultural and political specificities of the different countries. It was possible to verify that the terminologies adopted in the official documents are similar, and the policies, programs and actions were built during this period from the international guidelines of multilateral organizations. The Study is a progressive period that culminated in the reflection of Special Education policies, programs and activities. Such programs and actions began to legally define a type of public to be served, different services and spaces for offering Specialized Educational Assistance. In recent years, after sudden political-economic reforms, Special Education policies began to more explicitly the logic of the market and capital in defining their guidelines and principles. These effects culminated in the publication and subsequent suspension of the legal effects of the National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and Lifelong Learning.

Keywords: Special Education; Government Policy; Educational Programs; Education Legislation; Comparative Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução conceitual das Políticas Públicas a partir de seus fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.....	64
Figura 2 - Presidentes do Brasil, de Moçambique e de Portugal reunidos em Lisboa.....	85
Figura 3 - Fluxo Comercial Brasil-Portugal (1981-2007).....	89
Figura 4 – Presidente eleito do Brasil recebido pelo Presidente da República de Portugal, em Lisboa.....	93
Figura 5 - Detalhamento do método.....	135
Figura 6 – Quantitativo da publicação dos documentos no período entre 2008 e 2022.....	149
Figura 7 – Esquema da Fase 4 – Revisando temas e seus dois níveis.....	155
Figura 8 - Estrutura e Organização da Educação Escolar no Brasil.....	162
Figura 9 - Organização do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.....	166
Figura 10 - Quadro Geral do Sistema Educativo de Portugal.....	170
Figura 11 – Modalidades de Educação Escolar no Brasil.....	172
Figura 12 - Modalidade de Educação Escolar em Moçambique.....	175
Figura 13 - Modalidades de Educação Escolar em Portugal.....	178
Figura 14 – Estrutura de Organização dos Programas Estratégicos do PEE (2020-2029) de Moçambique.....	188
Figura 15 – Enquadramento Conceitual de Educação para o Desenvolvimento (ED) em Portugal.....	191
Figura 16 - Síntese da Estrutura Organizacional da Educação Especial no âmbito do Ministério da Educação (MEC) no Brasil.....	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronologia das Relações Bilaterais entre Brasil e Moçambique.....	82
Quadro 2 - Cronologia das Relações Bilaterais entre Brasil e Portugal.....	90
Quadro 3 - Modificações na Estrutura da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), mediante Emendas Constitucionais.....	101
Quadro 4 - Ministros da Educação Nacional de Portugal (1937 a 1974).....	120
Quadro 5 - Perfil das Participantes da pesquisa.....	142
Quadro 6 – Dados dos Estudos 1 e 2 aplicados ao Método da Política Comparada.....	153
Quadro 7 – Quadro Geral Descritivo dos Planos Educacionais do Brasil, de Moçambique e Portugal.....	180
Quadro 8 – Atores de ED e funções principais descritas na ENED.....	193
Quadro 9 - Comparativo das Políticas de Educação Especial (Brasil, Moçambique e Portugal).....	195
Quadro 10 - Princípios Axiológicos da Política Nacional de Educação Especial (1994).....	205
Quadro 11 - Definição Legal da Modalidade de Educação Especial no Brasil.....	211
Quadro 12 - Definição Legal da Modalidades de Educação Especial em Moçambique.....	217
Quadro 13 - Definição Legal da Modalidade de Educação Especial em Portugal.....	224
Quadro 14 – Relação de Ministros da Educação do Brasil (2003 a 2022).....	227
Quadro 15 – Ações e programas governamentais para pessoas com deficiência nos Planos de Governo do Brasil (2008-2022).....	236
Quadro 16 – Programas e Ações Governamentais implementadas no Brasil no período entre 2008 e 2022.....	261
Quadro 17 - Abrangência do Plano de Ações Articuladas (PAR).....	268

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos trabalhos sobre política de educação entre Brasil, Moçambique e Portugal.....	129
Tabela 2 – Dados Estatísticos do Brasil, de Moçambique e de Portugal.....	139
Tabela 3 – Estruturação do material oriundo da Pesquisa Documental (2008-2022).....	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A

- ABA – Associação Brasileira de Antropologia
ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização
ABC - Agência Brasileira de Cooperação
ABC - Atendimento Baseado na Comunidade para Pessoas Portadoras de Deficiência (Moçambique)
ABC Paulista – Região que remete aos municípios paulistas Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
ABDC - Associação Brasileira do Currículo
ABEH - Associação Brasileira de Ensino de História
ABEJ - Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo
ABEM – Associação Brasileira de Educação Médica
ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABPI - Associação Brasileira da Propriedade Intelectual
ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada
ABRAPCORP - Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas
ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social
ABRUC - Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACFI - Acordo de Cooperação e Facilitação de Investimentos
ACM - Alto Comissariado para as Migrações
ACP – Abordagem do Ciclo de Políticas
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AGR – Partido Agir
AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AIEA - Agência Internacional de Energia Atômica
AKB - Associação Keynesiana Brasileira
ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ALEA – Ação Local de Estatística Aplicada
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANIMAR - Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração Escolar
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
ANPTUR - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA – Agência Portuguesa do Ambiente
APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEDI - Associações de Professores para a Educação Intercultural
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
ARICD - Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento, Associação de Municípios
ARIPese - Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação
ASE - Análise do Setor da Educação
AVAMEC - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
AVT – Partido Avante

B

BDTD - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BPC - Benefício de Prestação Continuada
BPC na Escola - Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
BPC Trabalho - Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho
BRL – Real brasileiro

C

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPE - Centro Acadêmico de Pedagogia
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS/DF - Centro de Capacitação de Professores e Atendimento às Pessoas com Surdez
CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa

CES – Câmara de Educação Superior
CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CEUB - Centro Universitário de Brasília
CIDAC - Centro de Intervenção Para o Desenvolvimento Amílcar Cabral
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF–CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens
CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero
CIPTA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CITEC - Câmara de Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual
CMEE - Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo
CN – Congresso Nacional
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNJ - Conselho Nacional da Juventude
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COE - Comitê Operativo de Emergência
COMESA - Mercado Comum da África Oriental e Austral
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONCEFET - Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDEP - Conselho Departamental
CONFENAPA - Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos
CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONIC - Congresso de Iniciação Científica
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP – Conselho Pleno
CPADA - Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CREI - Centro de Recursos de Educação Inclusiva
CRPD - Comitê Brasileiro de Organização Representativas das Pessoas com Deficiência
CSP - Coordenadoria Sociopedagógica
CSS - Cooperação Sul-Sul

D

DAPLAN - Departamento de Administração e Planejamento
DAS – Cargos de Direção e Assessoramento Superior
DDR - Desmobilização, Desarmamento e Reintegração
DEE – Departamento de Educação Especial (Moçambique)

DEE – Diretoria de Educação Especial (Brasil)
DEEI – Departamento de Educação Escolar Indígena
DF - Distrito Federal
DGE – Direção Geral da Educação
DGP - Diretório de Grupos de Pesquisa
DLLP - Departamento de Letras e Língua Portuguesa
DMT - Departamento de Métodos e Técnicas
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
DPITEC - Departamento de Gestão da Inovação, Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia
DTF - Departamento de Teorias e Fundamentos

E

EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ED – Educação para o Desenvolvimento
EDUA - Editora da Universidade Federal do Amazonas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEE - Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EUA – Estados Unidos da América
EUR - Euro

F

FACED - Faculdade de Educação
FAMOD - Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas Portadoras de Deficiência
FAO - Organização para a Alimentação e Agricultura
FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas
FASE - Fundo de Apoio ao Sector da Educação
FASUBRA - Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FCC - Fundação Carlos Chagas
FCHASSALLA - Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes
FENAPAES - Federação das APAES
FENAPESTALLOZI - Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FLET - Faculdade de Letras

FM - Faculdade Michelangelo/Instituto Saber
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNCEE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
FNUAP - Fundo de População das Nações Unidas
FORPIBID-RP - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas Pibid e Residência Pedagógica
FORUMDIR - Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
FUG - Fundação Ulysses Guimarães
FUNAB – Fundação Universidade Aberta do Brasil
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

G

GEE - Gerência de Educação Especial
GEPEPD - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência
GPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas - Políticas Públicas e Educação
GR – Gabinete do Reitor
GT - Grupo de Trabalho
GTG - Gabinete de Transição Governamental

H

HIV-SIDA - Vírus da Imunodeficiência Humana

I

IBC - Instituto Benjamim Constant
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IC - Iniciação Científica
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IICA - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
IILP - Instituto Internacional de Língua Portuguesa
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPDJ - Instituto Português do Desporto e da Juventude

L

LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento

LAI – Lei de Acesso à Informação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

M

MANU - Mozambique African National Union

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MDH – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

MDSA - Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário

MEC - Ministério da Educação (Brasil)

MEC - Ministério da Educação e do Desporto (Brasil)

MEIC - Ministério da Educação e Investigação Científica (Portugal)

MERCOSUL - Acordo de Livre Comércio entre o Mercado Comum do Sul

MFA - Movimento das Forças Armadas

MG – Minas Gerais

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Moçambique)

MMAS - Ministério de Ação Social (Moçambique)

MMDFDH - Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos

MPF – Ministério Público Federal

MPL – Movimento Passe Livre

MRE - Ministério das Relações Exteriores

MT – Mato Grosso

MZN – Moçambique Metical

N

NAFTA - North American Free Trade Agreement

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEPPD - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial

O

OACI - Organização da Aviação Civil Internacional

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEA - Organização dos Estados Americanos

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OIMT - Organização Internacional de Madeiras Tropicais

OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
OMM - Organização Meteorológica Mundial
OMPI - Organização Mundial da Propriedade Intelectual
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONCB - Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONGD - Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
OSC - Organizações da Sociedade Civil
OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte
OTCA - Organização do Tratado de Cooperação Amazônica
OUA - Organização de Unidade Africana

P

PAC- Programa de Aceleração do Crescimento
PAEE - Público-alvo da Educação Especial
PAR – Plano de Ações Articuladas
PB – Paraíba
PBF – Programa Bolsa Família
PBLE - Programa Banda Larga nas Escolas
PC - Paralisia Cerebral
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PDA - Plano de Atividades
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PE - Pernambuco
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PEC-PG - Programa Estudante-Convênio Pós-Graduação
PEE - Plano Estratégico de Educação (Portugal)
PEI – Plano Educacional Individualizado
PES - Plano Econômico e Social
PESCD - Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB - Produto Interno Bruto
PIM – Polo Industrial de Manaus
PL – Partido Liberal
PL – Projeto de Lei
PMCMV - Programa Minha Casa, Minha Vida
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNEEP-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNI - Programa Nacional de Imunizações
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PO – Plano Operacional
PP – Partido Progressista
PPD’S - Pessoas Portadoras de Deficiência
PPDM - Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres
PPGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPPLE - Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna
PR - Paraná
PR - Partido da República
PRB - Partido Republicano Brasileiro
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PROÁFRICA - Programa de Cooperação em Matéria de Ciência e Tecnologia
PROIFES - Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PRÓ-INCLUSÃO - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS-Língua Portuguesa
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROS - Partido Republicano da Ordem Social
PROTEC – Pró-reitoria de Inovação Tecnológica
PRTB - Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSC - Partido Social Cristão
PSD – Partido Social Democrata (Portugal)
PSD – Partido Social Democrático (Brasil)
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSL - Partido Social Liberal
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT - Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PTC - Partido Trabalhista Cristão
PTN - Partido Trabalhista Nacional
PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica
PV – Partido Verde

R

REDE – Partido Rede Sustentabilidade

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

RENAMO - Resistência Nacional Moçambicana

RH-MESTRADO - Programa de Apoio à Formação de Recursos Humanos Pós-graduados do Estado do Amazonas

RI – Relações Internacionais

RJ – Rio de Janeiro

S

SADC - Conferência Coordenadora para o Desenvolvimento da África Austral

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAPA - Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio

SBEC - Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos

SBENBIO - Associação Brasileira de Ensino de Biologia

SBPOT – Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho

SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia

SC – Santa Catarina

SEALF - Secretaria de Alfabetização

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC-AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEGIB - Secretaria Geral Ibero-Americana

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SEPD – Secretaria da Pessoa com Deficiência do DF

SESPE - Secretaria de Educação Especial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SNDPD - Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SNE - Sistema Nacional de Educação

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SOL – Partido Solidariedade

SP – São Paulo

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

T

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TILSP - Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

TVM - Televisão de Moçambique

U

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDENAMO - União Democrática Nacional de Moçambique

UDN – União Democrática Nacional

UE - União Europeia

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFT - Universidade Federal de Tocantins

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UIT - União Internacional de Telecomunicações

UNAMI - União Nacional Africana de Moçambique Independente

UNB - Universidade de Brasília

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDO - Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNITAR - Instituto das Nações Unidas para Formação e Pesquisa

UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari

UNIVERSO - Universidade Salgado Filho

UNODC - United Nations Office on Drugs and Crime

UNOPS - Escritório das Nações Unidas de Serviços para Projetos

UPU - Universal Postal Union

USP - Universidade de São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

V

VOC - Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

Z

ZFM – Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	41
1 ESTADO, GOVERNO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	55
1.1 O CONCEITO DE ESTADO.....	57
1.2 O CONCEITO DE GOVERNO.....	59
1.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS CICLOS.....	61
1.4 ANÁLISE DE POLÍTICAS (<i>POLICY ANALYSIS</i>).....	63
1.5 PROGRAMAS E AS AÇÕES GOVERNAMENTAIS EM CONTEXTOS NEOLIBERAIS.....	67
2 RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL.....	72
2.1 DIPLOMACIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	73
2.2 A COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP).....	75
2.3 RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE.....	78
2.4 RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE BRASIL E PORTUGAL.....	86
3 HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL, EM MOÇAMBIQUE E EM PORTUGAL.....	94
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL À GARANTIA DO DIREITO EDUCACIONAL.....	95
3.1.1 O direito à Educação no Brasil.....	97
3.1.2. Avanços após a Constituição da República Federativa do Brasil (1988).....	100
3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DO COLONIALISMO À EMANCIPAÇÃO.....	104
3.2.1 A Conferência de Berlim.....	107
3.2.2 O massacre de Mueda e os Movimentos Políticos (UNAMI, UDENAMA, MANU e FRELIMO).....	109
3.2.3 A Revolução dos Cravos.....	112
3.2.4 A independência de Moçambique e a Constituinte.....	113
3.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: DO TRATADO DE ZAMORA AOS AVANÇOS POLÍTICO-LEGAIS REPUBLICANOS.....	117
3.3.1 Do Ministério da Instrução Pública ao Ministério da Educação Nacional.....	119

3.3.2 A Escola de Pais.....	121
3.3.3 A República Portuguesa e sua Constituição.....	122
4 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	124
4.1 O CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO.....	124
4.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA INTERNACIONALIZAÇÃO.....	125
4.3 PRODUÇÃO SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PAÍSES LUSÓFONOS (BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL).....	127
5 MÉTODO.....	134
5.1 ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS.....	134
5.2 DELINEAMENTOS.....	136
5.2.1 Delineamento descritivo.....	136
5.2.2 Abordagem qualitativa.....	136
5.2.3 Pesquisa documental.....	137
5.3 ASPECTOS ÉTICOS.....	138
5.4 CONTEXTO DA PESQUISA.....	138
5.5 PARTICIPANTES.....	141
5.6 INSTRUMENTOS.....	144
5.7 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	146
5.7.1 Fase da Pesquisa Documental.....	146
5.7.2 Recrutamento dos Participantes.....	150
5.7.3 Realização das Entrevistas.....	150
5.8 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	150
5.8.1 Método da Política Comparada.....	150
5.8.2 Análise Temática (AT).....	154
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	157
6.1 ESTUDO 1: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, EM MOÇAMBIQUE E EM PORTUGAL.....	157
6.1.1 Organização da Educação Escolar no Brasil, em Moçambique e em Portugal.....	157
6.1.1.1 O Sistema Nacional de Educação no Brasil (ou a ausência dele).....	158
6.1.1.2 O Sistema Nacional de Educação em Moçambique.....	163
6.1.1.3 O Sistema Educativo de Portugal.....	168

6.1.2 As modalidades de Educação Escolar no Brasil, em Moçambique e em Portugal.....	171
6.1.2.1 No Brasil.....	171
6.1.2.2 Em Moçambique.....	173
6.1.2.3 Em Portugal.....	176
6.1.3 Políticas Educacionais de Estado implementadas no Brasil, em Moçambique e em Portugal para as Pessoas com Deficiência.....	179
6.1.3.1 Plano Nacional de Educação do Brasil (2014-2024).....	182
6.1.3.2 Plano Estratégico de Educação (2020-2029) de Moçambique.....	185
6.1.3.3 Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022) de Portugal.....	191
6.1.4 Análise Comparativa de Políticas de Educação Especial no Brasil, em Moçambique e em Portugal.....	194
6.1.5 Evolução histórica das definições adotadas pelos países: Educação Especial, Ensino Especial, Ensino Emendativo e Educação inclusiva.....	199
6.1.5.1 No Brasil.....	199
6.1.5.2 Em Moçambique.....	212
6.1.5.3 Em Portugal.....	219
6.2 ESTUDO 2 - PROGRAMAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS IMPLEMENTADAS NO BRASIL.....	226
6.2.1 O Ministério da Educação (MEC) e a estruturação da Educação Especial no Brasil.....	227
6.2.2 Descrição dos Programa de Governo.....	235
6.2.2.1 Gestão 2007-2010.....	239
6.2.2.2 Gestão 2011-2014.....	243
6.2.2.3 Gestão 2015-2016.....	246
6.2.2.4 Gestão 2016-2018.....	250
6.2.2.5 Gestão 2019-2022.....	255
6.2.3 Ações Governamentais e Programas Intersetoriais de Educação Especial no Brasil.....	260
6.2.3.1 “Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação” e “Plano de Ações Articuladas”.....	266
6.2.3.2 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).....	270
6.2.3.3 Cumprimento das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	273
6.2.3.4 Ações governamentais implementadas durante a pandemia de SARS-CoV-2.....	277

6.2.3.5 A “suspensão” da Política Nacional de Educação Especial (2020): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.....	280
6.2.3.6 Perspectivas futuras para as políticas de Educação Especial na Gestão 2023 -2026.....	287
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	291
REFERÊNCIAS.....	298
APÊNDICES.....	335
ANEXOS.....	363

INTRODUÇÃO

A história da Educação Especial no mundo começou a ser delineada com médicos e pedagogos que, ao desafiarem os conceitos vigentes no século XVI, acreditaram na potencialidade de estudantes até então considerados “ineducáveis” (MENDES, 2006). No Brasil, a institucionalização da Educação Especial passou a ocorrer a partir da década de 1950, consolidando não só o distanciamento do papel do Estado na oferta de direito educacional, mas também a privatização do ensino, da assistência social e da saúde (MELLETTI, 2008).

Mazzotta (2005), corroborando Melletti (2008), afirma que ao figurar na política educacional brasileira a partir da década de 1950, a Educação Especial foi com frequência interpretada como um apêndice indesejável. Para o autor, durante grande parte da história da educação brasileira, foi atribuído a ela o sentido de prover “assistência aos deficientes” e não o de “educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2005, p. 11).

As primeiras experiências de escolarização remontam aos continentes europeu e americano (América do Norte), posteriormente, com o princípio da normalização¹⁶ amplamente difundido. Foi nos países escandinavos¹⁷ que esse princípio teve sua origem, com Bank-Mikkelsen e Bengt Nirje, que questionaram a ampliação das instituições residenciais e as limitações que esse tipo de serviço trazia ao estilo de vida das pessoas com deficiência (MENDES, 2006).

Neils Erik Bank-Mikkelsen foi um dos primeiros defensores da normalização e nasceu na Dinamarca em 1919, formando-se em Direito pela Universidade de Copenhague no ano de 1944 (FLYNN; NITSCH, 1980). Ao desenvolver esse conceito, Bank-Mikkelsen buscou dar respostas à percepção de que as pessoas com deficiência institucionalizadas apresentavam melhores avanços fora dos espaços em que residiam (reclusas em instituições).

Após a segunda Guerra Mundial, Bank-Mikkelsen integrou o Ministério Dinamarquês dos Assuntos Sociais. No ano de 1959 tornou-se chefe do Departamento Dinamarquês de Serviços para Deficientes Mentais¹⁸, inserindo na legislação do país esse conceito, especialmente na Lei do Retardo Mental (FLYNN; NITSCH, 1980).

¹⁶ Embora tenhamos observado algumas discussões teóricas sobre a tradução do termo “normalização” em relação ao termo “normatização”, iremos daqui em diante adotar o primeiro, principalmente porque o Brasil passou a utilizá-lo a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial, pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1994 (BRASIL, 1994).

¹⁷ Denominação geopolítica que engloba países como Noruega, Suécia e Dinamarca.

¹⁸ Termo disponibilizado na literatura da época.

Importa destacar que as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, antes do surgimento desses movimentos, eram segregadas dos espaços comuns e mantidas em instituições residenciais, hospitalares ou manicômios¹⁹. Foi somente no final do século XIX e em meados do século XX, que foram estabelecidas escolas ou espaços semelhantes que passaram a oferecer às pessoas com deficiência serviços educacionais, de saúde, assistência social e reabilitação (RECH, 2010).

O conceito de normalização foi descrito como a garantia de meios para assegurar às pessoas com deficiência que convivessem na mesma comunidade que seus pares sem deficiência, tendo acesso ao diferentes direitos e serviços como vestuário, educação, habitação, trabalho e lazer. Era uma forma assegurar a essa população os mesmos direitos legais e humanos concedidos a outros cidadãos (FLYNN; NITSCH, 1980).

Segundo Mendes (2006), esse princípio possuía como pressuposto básico, a ideia de que toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seja comum em sua cultura. Desse modo, a todas as pessoas deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação nas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

A partir da década de 1970, diversos interesses foram atendidos, com o estabelecimento de bases legais em diferentes países, que instituíram gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências. Foram estabelecidos os fundamentos para o surgimento da filosofia da normalização e integração²⁰, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir desse período (MENDES, 2006).

No Brasil, a normalização foi concebida como um princípio:

[...] que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida da sociedade (BRASIL, 1994, p. 22).

¹⁹ Rech (2010) ressalta que a publicação da Declaração de Salamanca (2010), que será analisada mais a diante, foi resultado de uma tendência mundial, nascente dos movimentos sociais dos direitos humanos e de “desinstitucionalização manicomial” que surgiram a partir das décadas de 1960 e 1970.

²⁰ No Brasil a “integração” foi concebida como um processo dinâmico de participação das pessoas em um contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. Como descrito na Política Nacional de Educação Especial (1994), “a integração implica reciprocidade”. Já a “integração escolar” foi definida como um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas, de acordo com as necessidades e habilidades dos estudantes. Nesse contexto, a “integração educativa-escolar” refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem “necessidades educativas especiais”, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994).

Sendo a normalização uma base filosófico-ideológica articulada à integração, importa destacar que, para Brizolla (2007) e Rech (2010), o forte apelo às práticas de normalização dos sujeitos, decorrentes e preestabelecidas pela Educação Especial, foram definidas pela ostentação do uso da norma. Desse modo, esse discurso buscou a padronização do indivíduo, em que os diferentes pudessem se tornar parecidos com o modelo ideal de cidadão (RECH, 2010).

Vale destacar que esses processos sempre foram estratégias utilizadas em relação à anormalidade de determinados sujeitos. As políticas de inclusão escolar, como visualizadas na atualidade, engendram formas de normalização, pois, ao apresentarem normas, produzem e acionam estratégias de aproximar os sujeitos com deficiência de uma condição de normalidade (FRÖHLICH, 2019).

O avanço no direito educacional referente a universalização do acesso e a escolarização obrigatória e gratuita foi se constituindo no Brasil e nos demais países paulatinamente. Essa política educacional é parte do conjunto de políticas sociais que, no Brasil de modo mais evidente a partir de 1988, foram concebidas e implementadas na tensão entre diferentes forças: das entidades em defesa dos espaços públicos, das instituições não governamentais e de organismos internacionais (KASSAR; REBELO, 2018).

No início dos anos de 1990, o cenário internacional foi favorável à adoção de esquemas mais cooperativos e institucionalizados nas Relações Internacionais (RI). Foram ampliados os papéis das agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), e das instituições supranacionais, com a formação de blocos políticos como a União Europeia (UE)²¹; e blocos econômicos, como o *North American Free Trade Agreement* (NAFTA) e o Mercado Comum do Sul²² (MERCOSUL) (KOERNER, 2003).

Desse modo, segundo Koerner (2003), os Estados passaram a aliar-se “voluntariamente” a esquemas de integração, que significaram a adoção de regimes jurídicos, com esquema normativo, instituições encarregadas da resolução de conflitos e políticas públicas próprias. Essas modificações conceituais e estruturais foram ocorrendo dentro de contingências de cada momento histórico e das restrições econômicas de diferentes períodos.

²¹ A UE é composta por 28 países, tratando-se de uma das principais forças políticas e econômicas do período após a Guerra Fria. É o maior bloco econômico do mundo, conhecido pela livre circulação de bens, pessoas e mercadorias e pela adoção de uma moeda única: o euro. Sua origem se deu em 07 de fevereiro de 1992, mas sua formação esteve intimamente ligada a processos anteriores de criação de um grande bloco econômico europeu.

²² O MERCOSUL é um bloco econômico sul-americano constituído por Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e outros países associados e observadores. Foi instituído oficialmente em 1991, visando expandir a oferta de emprego e renda, melhorar a produtividade e intensificar as relações econômicas entre os países. Esse bloco econômico regional é muito semelhante a outros pelo mundo, mas apresenta peculiaridades próprias da região.

Ao olharmos para documentos internacionais, que oficializam as práticas e políticas públicas adotadas pelo Brasil, por Moçambique e também por Portugal, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Carta de Banjul: Carta Africana dos Direitos Humanos e do Povos (OUA, 1981), o “Programa de Ação Mundial para los Impedidos da Organização das Nações Unidas” (ONU, 1982), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Protocolo Facultativo sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) é possível observar o discurso da universalização do atendimento escolar (VINENTE, 2017).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, traz em seu preâmbulo que o reconhecimento da dignidade, inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Além disso, reconhece que o desprezo e o desrespeito dos direitos humanos resultam em atos bárbaros, considerando ser essencial que esses direitos sejam protegidos pela legislação internacional (ONU, 1948). Conforme consta na convocação dos países signatários do documento, essa Declaração é um:

[...] ideia comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 3).

A educação e o ensino passam então a serem pilares centrais para a promoção dos direitos humanos, e os países que aderem ao documento devem potencializar por meio de sua legislação interna o cumprimento dessa Declaração, bem como sua observância. O artigo 26 dessa Declaração traz em seu bojo, o direito de todos à instrução²³, devendo ser gratuita e obrigatória, acessível a todos (ONU, 1948).

A Carta de Banjul, aprovada pela Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA) em Banjul, e adotada pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da OUA em Nairóbi, Quênia, teve como objetivo a proclamação dos direitos fundamentais baseados nos atributos da pessoa humana. O documento justifica a sua proteção internacional, visando assegurar o respeito dos direitos dos povos e a garantia dos direitos humanos dos mesmos (OUA, 1981).

²³ Termo traduzido e descrito no sítio eletrônico do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) - Brasil.

Moçambique se tornou signatário dessa Carta, que entre outras ações, previa que as pessoas idosas ou “incapacitadas” possuíam igualmente direito a medidas específicas de proteção que correspondessem às suas necessidades físicas ou morais. Nessa perspectiva, os países signatários possuem o dever de promover e assegurar, pelo ensino, a educação e a difusão, o respeito dos direitos e das liberdades, bem como tomar medidas para que essas liberdades e esses direitos sejam efetivados (OUA, 1981).

O “Programa de Acion Mundial para los Impedidos da ONU” trouxe como princípio geral a responsabilidade fundamental de os governos sanarem as condições que levavam ao aparecimento de deficiências, e de fazer frente às consequências destas. O conceito de deficiência foi descrito no documento, como toda perda ou “anomalia” de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica (ONU, 1982).

Segundo essa publicação, caberiam aos governos a promoção de medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação, bem como e a realização dos objetivos de “igualdade e participação plena” dessas pessoas na vida social e no desenvolvimento. Assim, essas oportunidades devem ser iguais a todos, visando participação equitativa na melhoria das condições de vida, resultante do desenvolvimento social e econômico. Esses princípios deveriam então ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do nível de desenvolvimento (ONU, 1982).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência de Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, abordou um “Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. A universalização da Educação Básica foi apresentada no documento, mais do que uma finalidade em si mesma, sendo fundamento para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Desse modo, os países deveriam construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990).

A Declaração também deu um enfoque às necessidades específicas das pessoas com deficiência, de modo que fosse necessário possibilitar a oportunidade de aprendizagem e inclusão escolar dessa população nos sistemas de ensino. Por esse ângulo, ao passo em que o documento avança na proposição do reconhecimento das diferenças, também evidencia a necessidade de implementação de uma política educacional que atenda aos princípios neoliberais (VINENTE, 2017; CASTRO; VILELA-RIBEIRO, 2020).

Referente à organização da política de Educação Especial brasileira na década de 1990, Garcia e Michels (2011) problematizam que, essa política pode ser caracterizada como uma “política de resultados”, ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na

relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros.

Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial, articulada à racionalização das atividades estatais, que não se atém a uma análise mais qualitativa da educação. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política, quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas. As autoras também apontam a relação público-privado, enquanto forma de organização do atual sistema capitalista, e que a implementação de políticas educacionais neoliberais no país ocorre para atender aos interesses do mercado (GARCIA; MICHELS, 2011).

A Declaração de Salamanca, que dispõe sobre os “Princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais”, foi realizada em Salamanca na Espanha, e reafirmou o compromisso para com a “Educação para Todos”. Reconheceu a necessidade e urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com “necessidades educacionais especiais”²⁴ e contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia. Nesse documento, a escola inclusiva parte do pressuposto de que:

[...] toda as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 05).

A Declaração tornou-se um marco para que os países executassem ações governamentais para a construção de escolas inclusivas, de modo que, fossem atendidas as diretrizes dos organismos multilaterais (VINENTE, 2017). A filosofia da institucionalização²⁵ passou a ser substituída, na década de 1990, pelo movimento da inclusão escolar. Para Mendes (2010), a Declaração de Salamanca se tornou importante para a difusão da filosofia da educação inclusiva, da qual as teorias e práticas foram disseminadas no Brasil e em diversos países.

Com base na máxima de que a educação é para todos, esses documentos passaram a mencionar as pessoas mais vulneráveis, incluídas as pessoas com deficiência. A partir dessas

²⁴ Optou-se por manter o termo conforme traduzido no documento.

²⁵ Esse processo de “institucionalização” no Brasil se iniciou com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (em 1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (em 1857), ambos no RJ, por iniciativa do Governo Imperial. Segundo Bueno (1997), o processo de institucionalização da pessoa com deficiência contribuiu para a constituição tanto das concepções sociais acerca da condição, quanto da identidade do próprio deficiente. A crença na ineducabilidade, na dependência, na imaturidade, na improdutividade e em uma educação segregada tem sustentação nos modos como foi se constituindo a educação institucionalizada da pessoa com deficiência no Brasil (JANNUZZI, 2012).

análises, compreende-se então que esses modelos foram guiados por interesses políticos e econômicos, de modo a desonerar o Estado de suas obrigações. As políticas de educação inclusiva, dentro do cenário neoliberal, têm contribuído para atender aos interesses do capital (CASTRO; VILELA RIBEIRO, 2020).

É nesse contexto que, as pesquisas sobre políticas educacionais são essenciais para análise da conjuntura e o conhecimento da realidade de outros países que adotam sistemas de ensino diversificados. De acordo com Marcondes (2005), em virtude da interdependência crescente entre os países, ancorada pelo processo de globalização²⁶, já não há mais sentido as concepções tradicionais de nação e sociedade, nem o exclusivismo de ideias. Cabendo à cada nação conhecer as realidades dos parceiros econômicos e com laços de diplomacia, esse cenário requer aprofundamento com a pluralidade cultural e a multiétnicidade

Essas relações, às vezes multilaterais, se constroem historicamente por meio da educação e buscam a humanização e as transformações sociais, não apenas dos aspectos econômicos, mas também dos políticos, sociais e educacionais. Trata-se, portanto, de elemento significativo para melhor compreensão do processo de globalização das políticas educativas, possibilitando subsídios teóricos para conhecer e experienciar diferentes sistemas de ensino e realidades educativas (MARCONDES, 2005).

Focalizar essas diferentes políticas, tendo como foco as de Educação Especial é importante socialmente, para compreender a dinâmica geopolítica dos países investigados e, as implicações da utilização (ou não) de diferentes ações e programas governamentais para o atendimento às necessidades desse alunado.

A adoção de políticas públicas para o desenvolvimento regional e inclusão social tornam-se fatores cruciais para o desenvolvimento e efetividade da política educacional dos países lusófonos²⁷ (em tela o Brasil, Moçambique e Portugal). Avaliar essas políticas, bem

²⁶ Segundo Rattner (1995), a globalização iniciou-se no pós-guerra, com a expansão acelerada e ininterrupta da internacionalização da economia, configurada pelo crescimento do comércio e dos investimentos externos, a taxas bem mais altas do que o aumento da produção mundial. Tal tendência foi intensificada pela entrada em cena dos diversos organismos multilaterais e internacionais, que, por um lado, acentuaram a centralidade dos países-membros da OCDE e, por outro, lançaram um processo de acoplamento e integração seletiva de alguns países periféricos.

²⁷ Segundo Margarido (2000), o conceito de lusofonia apareceu a partir de uma forma hegemônica do pensamento social português, representada por intelectuais, colunistas de importantes jornais e teóricos, da diplomacia portuguesa com os países africanos que se livraram da opressão, após violentas guerras coloniais. A partir de 1960, o rompimento de Portugal com o Atlântico, em virtude de guerras coloniais, imigração e pelo nacionalismo racista deu início à expansão desse termo. Surge então, como uma “ferramenta ideológica” para recuperar esse espaço, visando apagar a história colonial e as relações polêmicas com os povos de LP, por meio da tentativa de controle da “língua mãe”. A importância do idioma aumentou quando desapareceu o controle direto das populações e, após 1974, quando foi conferido o papel que foi dos territórios colonizados: o de recuperar a grandeza portuguesa (MARGARIDO, 2000).

como os objetivos explícitos e implícitos delas é uma tarefa que exige, primeiramente, o conhecimento das mesmas e o entendimento que a educação é multifatorialmente influenciada por diversos fatores econômicos e políticos (CASTRO; VILELA-RIBEIRO, 2020).

Entre as categorias de pessoas que realizam pesquisas em política educacional estão educadores, gestores e professores que, fazem comparações no intuito de melhorar o funcionamento de suas instituições; formuladores de políticas que investigam os sistemas educacionais em outros lugares; agências e organismos multilaterais que comparam padrões entre países para aprimorar as orientações que passam para governos nacionais; e, acadêmicos, que fazem comparações para melhorar a compreensão sobre os diversos sistemas de ensino (BRAY, 2015).

Os estudos comparados internacionais são indicações férteis e instigadoras para a pesquisa dos desdobramentos das políticas afiliadas ao paradigma da inclusão social em diferentes países e suas regiões (CÉLIO SOBRINHO et al., 2015). Considerando trabalhos já realizados anteriormente acerca da política educacional dos países lusófonos (VINENTE; COSTA, 2017; VINENTE; COSTA; GALVANI, 2018; VINENTE; COSTA; GALVANI, 2019), temos acreditado que essas políticas são pensadas a partir da legislação do país colonizador.

A CPLP corresponde aos povos que compartilham a Língua Portuguesa (LP) e possuem uma herança histórica de colonização. Esses países, exceto Portugal, carregam traços históricos de opressão, e essas pesquisas apontaram que a legislação educacional deles possui similaridades no tocante à escolarização de pessoas jovens e adultas com deficiência (VINENTE; COSTA; GALVANI, 2018).

Possuem também interesses como a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, ciência e tecnologia, cultura, bem como a promoção e a difusão da LP, designadamente por meio do Instituto Internacional da LP. Composta por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, a CPLP atua com fundamento nos seguintes princípios:

1. Promoção e difusão da Língua Portuguesa;
2. Implementação de cooperação comunitária estratégica assente em Planos Estratégicos de Cooperação Sectoriais, que obedeçam à lógica de multilateralização e à lógica de compartimentação por áreas de atuação;
3. Adoção de metodologias e procedimentos que promovam a eficácia, coordenação e harmonização das ações de cooperação a desenvolver pelos Estados Membros da CPLP, de acordo com a identificação local e partilhada dessas ações;
4. Harmonização, alinhamento, apropriação e afinamento de áreas de intervenção com base em escolhas estratégicas definidas pelos Órgãos de Direção e Execução da CPLP;

5. Considerar a evolução da própria organização e do contexto internacional no desenho, identificação e implementação de projetos e ações de cooperação multilateral, orientando a atuação da CPLP para uma estratégia baseada em resultados;
6. Alinhamento de projetos setoriais (coordenação, concertação e monitorização) pelos Estados membros e impulsionar a sua apropriação, sustentabilidade e impacto junto dos cidadãos dos Estados Membros (CPLP, 2022, n.p.).

Conforme os princípios da CPLP, além da promoção e difusão da língua, busca-se por meio dessa aliança, a implantação de cooperações estratégicas, com foco na implementação de projetos e ações multilaterais de organismos internacionais²⁸. Mais recentemente, a aprovação da “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – transformando o nosso Mundo”, em setembro de 2015 na cidade de Nova York, referente aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), trouxe para a CPLP um reforço para o seu pilar Cooperação. A CPLP vem ganhando no cenário internacional visibilidade e reconhecimento nos domínios de cooperação em saúde, segurança alimentar e nutricional, trabalho e assuntos sociais, direitos humanos e energia.

Os nove países que integram a CPLP ocupam 7,2% da área do planeta, espalhados pelos continentes europeu, americano, africano e asiático. Destes foram selecionados os países mais populosos de cada continente, excluindo-se a Ásia, para compor a pesquisa (Brasil - continente americano; Moçambique - continente africano e; Portugal - continente europeu). Considerando não apenas o contingente populacional, que não deixa de ser relevante para a seleção, mas também as diversas políticas de Educação Especial que foram implementadas por esses países é que optou-se por esse objeto.

Embora a ciência possa sinalizar diversas formas de solucionar os problemas de pesquisa da área de Educação Especial, não é capaz de respondê-los diretamente. Na literatura brasileira, diversas pesquisas se entrecruzam para realizar uma análise dos serviços especializados, bem como da implementação das políticas ao longo da história da Educação Especial brasileira (PRIETO, 2000; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006, 2010; JANNUZZI, 2012; JANNUZZI; CAIADO, 2013; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014).

No âmbito dos estados e municípios brasileiros podemos observar algumas iniciativas de pesquisas nos sistemas de ensino, focalizando diversos aspectos das políticas de Educação Especial, como a formação de professores, o encaminhamento dos estudantes aos serviços especializados, ou mesmo sobre a articulação da Educação Especial com o ensino comum

²⁸Esse conceito será abordado mais à frente.

(GARCIA, 2006; DENARI, 2008; MILANESI, 2012; NOZU, 2013; CORRÊA, 2013; OLIVEIRA, 2016).

Segundo Nunes (2020), o problema de pesquisa indica uma falta de conhecimento ou uma lacuna em determinado tópico. Desse modo, ao analisar a literatura disponível sobre as políticas que envolvem essa modalidade de educação escolar podemos realizar articulações com a análise dos programas e ações governamentais implementados no Brasil e comparar com outros países. É possível assim identificar pouca expressividade na produção do conhecimento em análise de programas e ações governamentais internacionais em Educação Especial.

Nessa perspectiva, cabe aqui uma questão central: O que há em comum, na legislação educacional dos países lusófonos, em especial do Brasil, de Moçambique e de Portugal? Essa questão foi ser tomada como ponto de partida para a discussão de uma proposta de tese. Mas somente ela não foi suficiente para avançar na produção do conhecimento em políticas de Educação Especial.

No processo de escrita dessa tese, além da busca pelo ineditismo e inovação, o percurso metodológico e os resultados devem trazer contribuições teóricas ou práticas que possibilitem o avanço do conhecimento científico na área. Desse modo, uma pesquisa não precisa revolucionar um paradigma, mas pode trazer informações relevantes que nos ajudam a compreender fenômenos (NUNES, 2020). Nesse limiar, como os programas e as ações governamentais são implementadas nesses países, considerando suas especificidades regionais, políticas e sociais?

Recentemente, Portugal²⁹ e Moçambique³⁰ publicaram normativas visando atualizar suas próprias políticas de Educação Especial. Destacamos que, embora esses países, assim como o Brasil tenham adotado em seus documentos mais recentes o termo “Educação Inclusiva”, na legislação educacional dos três, a Educação Especial é concebida como uma “modalidade de educação escolar” (BRASIL, 2008f, 2011; MOÇAMBIQUE, 2020; PORTUGAL, 2018), por isso padronizaremos durante todo o texto a terminologia “Educação Especial”.

²⁹ Nos referimos aqui ao Decreto-lei nº 54/2018, que estabeleceu o regime jurídico da Educação Inclusiva (PORTUGAL, 2018); à Resolução do Conselho de Ministros nº 119/2021, que aprovou a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (PORTUGAL, 2021); e ao Decreto-lei nº 1/2022, que alterou o regime de avaliação de incapacidade das pessoas com deficiência (PORTUGAL, 2022).

³⁰ Embora Moçambique disponha de um sistema jurídico menos complexo, com poucas alterações em sua legislação, o país adotou recentemente a Agenda 2030: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015) e seu “Plano Estratégico da Educação (2020-2029): Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade” (MOÇAMBIQUE, 2020). Além disso, o país também aprovou a “Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029”, por intermédio da Resolução nº 40/2020 (MOÇAMBIQUE, 2020).

O Brasil, embora desde 2014 tenha tido seu PNE, aprovado e publicado por intermédio da Lei nº 13.005/2014, não obteve muitos avanços para a implementação das metas e estratégias contidas nesse documento, principalmente no contexto da Educação Especial. A meta 4, prevista no documento, tem como objetivo a universalização para a população dos quatro aos dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao AEE (BRASIL, 2014a).

Cabe destacar ainda que, uma nova versão da “Política Nacional de Educação Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” passou por consulta pública em 2018. Mais tarde, versão similar foi publicada por intermédio do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu essa política como ação governamental da Gestão Bolsonaro (BRASIL, 2020d), posteriormente suspensa por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), acatada pelo Supremo Tribunal Federal (STF)³¹.

Pesquisas sobre políticas de Educação Especial são relevantes para auxiliar os gestores na tomada de decisões, e parte dessas mudanças estruturais nas políticas educacionais brasileiras ajudam a dar consistência ao problema de pesquisa. Buscando, avançar na produção científica da área de Educação Especial, focalizando políticas não apenas brasileiras, mas trazendo elemento de outros países para análise da conjuntura brasileira passamos a realizar os seguintes questionamentos: 1) Quais foram os programas, as políticas e as ações governamentais de Educação Especial implementadas no Brasil, em Moçambique e em Portugal? 2) Qual terminologia referente ao público-alvo é adotada nas políticas de Educação Especial desses países? 3) Qual o público-alvo atendido pelos programas e ações implementadas por esses países? 4) Tais programas e ações envolvem também ações intersetoriais de outras pastas administrativas? 5) Tais programas e ações atendem aos documentos publicados pelos organismos multilaterais? 6) O que há em comum na legislação educacional dos países lusófonos, em especial do Brasil, de Moçambique e de Portugal?

Essa última questão é central e diz respeito ao fato de que os três são signatários de vários documentos internacionais que asseguram o direito de todos à educação, e ratificam, em suas próprias legislações, os discursos oficiais dos diversos organismos multilaterais. Esses acordos possuem grande repercussão na tomada de decisões políticas, voltadas para esse segmento educacional.

³¹ Recentemente o Decreto nº 10.502/2020 foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, que trouxe como ementa a revogação do Decreto que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020d, 2023). No entanto, reitera-se que esse documento, por ter sido publicado no ano de 2023, não engloba o período de análise dessa tese, devendo ser analisado em outros trabalhos posteriores.

Pesquisas internacionais, focalizados na análise de programas e ações governamentais podem contribuir com a compreensão desse fenômeno. Não obstante o fato desses países integrarem a CPLP, também apresentam ações e programas distintos, em decorrência dos aspectos de constituição histórica e política. As influências regionais da Comunidade Europeia, dos países latino-americanos e africanos também podem contribuir para uma diferenciação das políticas de Educação Especial estabelecidas por esses países.

A relevância social desta pesquisa diz respeito ao modo de experienciar a comparação das terminologias adotadas para a oferta dos serviços especializados e a descrição da população alvo das ações e programas especializados. Também se justifica à medida em que esses países, passaram ou estão em fase de revisão de suas políticas nacionais de Educação Especial.

A realização de pesquisas que analisem programas e ações governamentais já implementados pode auxiliar gestores na formulação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas. Jair Messias Bolsonaro, presidente do Brasil entre 2019 e 2022, foi eleito como candidato do Partido Social Liberal (PSL). Filipe Jacinto Nyusi, atual presidente de Moçambique, é membro da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Marcelo Rebelo de Sousa, atual presidente de Portugal, foi eleito filiado ao Partido Social Democrata (PSD).

Desse modo, diferentes conjunturas políticas que alguns dos países vêm desdobrando nos últimos anos, podem basear-se no fato de que as gestões das respectivas pastas administrativas da educação possuem representantes de partidos políticos mais progressistas ou conservadores. Essas diferentes articulações políticas e posicionamentos ideológicos possuem influências na definição e consolidação das políticas de Educação Especial?

Além disso, esta pesquisa apresenta importância na dimensão política no tocante ao seu potencial para definições. Pois, é recorrendo ao passado que se constroem pontes para avançar em perspectivas futuras. Ao realizar-se um balanço das gestões governamentais implementadas nos últimos anos, o pesquisador também pode desenvolver e aguçar suas habilidades de descrição e análise, bem como propor uma inovação na análise dessas políticas.

Temos verificado que as pesquisas na área têm tido um crescimento acentuado nos últimos anos e apontado inúmeras possibilidades de intervenção, tanto em relação às diferentes abordagens teórico-metodológicas, quanto aos mais diversos objetos de estudo (ALMEIDA; MENDES; WILLIAMS, 2004; SILVA; SANCHÉZ GAMBOA, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011; CASAGRANDE; MAINARDES, 2021). Com isso, pesquisas desenvolvidas em âmbito internacional podem auxiliar os pesquisadores na compreensão dos diferentes fenômenos.

Vinente e Galvani (2021), ao realizarem uma revisão sistemática buscando analisar estudos comparados de Educação Especial no âmbito da legislação internacional entre 1998 e

2018, mapearam apenas seis pesquisas internacionais (WILHELM, 2010; CABRAL, 2010; MIRANDA, 2011; CONCEIÇÃO, 2017; BAZILATTO, 2017; MONTES, 2018). Destes trabalhos, cinco referem-se a dissertações e um trata-se de tese, envolvendo diferentes países como Venezuela, Itália, Espanha, México e Suécia.

Como afirma Marcondes (2005), no contexto de globalização, os estudos comparados são relevantes para a construção do conhecimento científico. É importante salientar também que pesquisas internacionais vêm ganhando visibilidade na literatura científica, trazendo aproximações e distanciamentos necessários para a compreensão do processo de implementação de inúmeras políticas.

Temos visualizado algumas pesquisas que envolvem apenas dois países ou sistemas de ensino (WILHELM, 2010; CABRAL, 2010; MIRANDA, 2011; CONCEIÇÃO, 2017; BAZILATTO, 2017; MONTES, 2018). No entanto, o fato de serem realizadas análises comparativas apenas entre dois países limita a expansão da produção científica e os dados disponíveis e necessários para o avanço da área. É importante também destacar que essa pesquisa pretende não apenas comparar os programas e as ações governamentais implementadas pelos países, mas também descrever e analisar a dimensão política de avaliação e monitoramento desses programas.

Buscando problematizar os processos de construção e avaliação das políticas de Educação Especial em parte dos países lusófonos, bem como responder aos questionamentos que se desdobraram do problema, a presente tese teve como objetivo geral analisar os programas e as ações governamentais em Educação Especial implementadas no Brasil, em Moçambique e em Portugal, no período de 2008 a 2022³².

A partir do objetivo central a tese foi dividida em dois estudos. O Estudo 1 buscou analisar os conceitos de Educação Especial, adotados nos documentos oficiais desses países; e descrever o público-alvo atendido pelos programas e ações governamentais. O Estudo 2, com foco na realidade brasileira, objetivou identificar os programas educacionais e as ações governamentais, implementadas para as pessoas com deficiência no Brasil e; analisar as ações MEC para a implementação desses programas governamentais.

Estruturada em quatro capítulos teóricos e outros referentes ao método e aos resultados e discussões (Estudo 1 e Estudo 2), passaremos a realizar breve detalhamento deles. O primeiro capítulo, intitulado “Estado, Governo e Políticas públicas” trata-se de um recorte teórico sobre

³² Esse recorte temporal se deu em virtude de, no ano de 2008, ocorrer a publicação da PNEEP-EI (BRASIL, 2008f) e, em 2022, serem publicados atos normativos que instituíram o Dia Nacional da Síndrome de Down e a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

a questão política e retoma os conceitos de Estado, Governo, Políticas públicas e as implicações destes para a garantia do direito educacional. Focaliza as perspectivas da política de inclusão escolar e suas relações com o Estado mínimo, o Neoliberalismo e a Globalização.

O segundo capítulo teórico, intitulado “As Relações diplomáticas entre Brasil, Moçambique e Portugal”, busca contextualizar o conceito de diplomacia enquanto política de governo e descreve algumas ações bilaterais e multilaterais que envolveram os países nos últimos anos. Contextualiza a participação deles na CPLP e aponta para um histórico de relação diplomáticas para as tratativas comerciais e assinaturas de convênios e acordos de cooperação nas mais diferentes esferas. Também elenca os acordos vigentes de cooperação multilaterais, assinados pelo Brasil com as várias agências e organismos internacionais.

O terceiro capítulo teórico, intitulado “História e Política Educacional no Brasil, em Moçambique e em Portugal”, discorre sobre a trajetória histórica e política desses países, discutindo a questão da filantropia e da relação público-privada na concepção e implementação de políticas de Educação Especial. São retomados alguns movimentos políticos de emancipação dos países (caso do Brasil e de Moçambique). Visa também situar o leitor no campo histórico da estruturação dos serviços especializados implementados, considerando a literatura da área e os marcos político-legais desses países.

O quarto capítulo teórico, intitulado “Internacionalização das políticas de Educação Especial”, busca apresentar uma revisão sistemática realizada de forma preliminar a partir do tema, na qual foram utilizados alguns descritores para a busca da produção científica nacional, considerando o período compreendido entre 2008 e 2022. Situa a tese no cenário da produção científica, e permite visualizar as novidades buscando contribuir com o avanço da área.

O capítulo referente ao Método apresenta delineamento dos Estudos 1 e 2, aspectos éticos, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e análise dos dados. Apresenta os conceitos de pesquisa documental, abordagem qualitativa, estudo descritivo e descreve os processos de análise de dados com base no Método da Política Comparada e da Análise Temática (AT).

Posteriormente, o capítulo final realiza análise das ações governamentais implementadas pelos países, articulando tais programas às relações diplomáticas e às diferentes políticas no tocante ao público-alvo, aos serviços especializados e à estrutura da legislação educacional. Contextualiza também os rumos que a política brasileira de Educação Especial tem tomado, tendo como base a implementação do PNE (2014-2024) e a “PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”.

1 ESTADO, GOVERNO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantiu-se que toda pessoa tem direito à educação gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar passou nesse período a ser obrigatória, mesmo que não efetivada nos contextos dos diferentes países. O problema mais grave, atualmente, não é mais o de fundamentar os direitos sociais, e sim o de protegê-los (HORTA, 1998; BOBBIO, 1992).

Uma coisa é falar dos direitos do homem, outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Esse problema não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político, devendo tais direitos serem protegidos e ratificados (BOBBIO, 1992). Segundo Horta (1998), os direitos sociais são mais difíceis de serem protegidos que os direitos de liberdade, pois, à medida em que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil.

O papel dos direitos humanos passou a ter maior importância na política democrática nas últimas décadas. Esses direitos passaram por importantes mudanças, em termos de sua estrutura conceitual e da ampliação do papel das instituições. Koerner (2003) afirma, no entanto, que os estudos jurídicos e políticos continuam a tratar os direitos humanos, a partir de uma analogia com os direitos fundamentais da Constituição. Com base nisso, o autor tece algumas críticas a esses trabalhos e indica as bases para uma formulação alternativa.

O contexto internacional foi favorável à utilização de esquemas mais cooperativos e institucionalizados nas relações. Houve ampliação do papel dos organismos multilaterais, das instituições supranacionais e a constituição de blocos políticos e econômicos. Os países passaram a aliar-se voluntariamente a esquemas de integração, adotando regimes jurídicos, com esquema normativo, instituições encarregadas da resolução de conflitos e políticas públicas próprias (KOERNER, 2003).

Com a limitação da capacidade de regulação da economia pelos Estados e o aprofundamento das trocas econômicas entre as sociedades nacionais, houve cada mais a necessidade de regulamentação dos investimentos externos e do comércio, bem como a adoção de medidas compensatórias em favor das sociedades mais empobrecidas. Tornaram-se decisivas as instâncias de coordenação econômica e a atribuição de um papel ampliado para agências financeiras, como o Banco Mundial (BM) (KOERNER, 2003).

As Nações Unidas foram adotando uma agenda de tratamento das questões globais em foros multilaterais, cujo objetivo era a utilização de princípios e planos de ação que orientassem a solução dessas múltiplas questões. Resultaram diversas conferências sobre temas

diversificados: Cúpula Mundial sobre a Criança (1990); Conferência do Rio de Janeiro (RJ) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); Conferência de Viena sobre Direitos Humanos (1993); Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento (1994); Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995); Conferência de *Beijing* sobre a Mulher (1995); Conferência de Istambul sobre Assentamentos Humanos (1996); e Conferência de Kioto sobre Clima (1997) (KOERNER, 2003).

Essas conferências tiveram a participação de diversos países e de organizações da sociedade civil, possibilitando a consolidação de um clima de cooperação, culminando com a adoção de documentos consensuais, tanto no que se refere às declarações de princípios como aos planos de ação. Ao formalizarem esses acordos, os países passaram a ratificar em regulamentação interna todos os princípios e diretrizes previstos nesses planos de ações, oriundos das agências internacionais (KOERNER, 2003).

Em 1992 o Brasil aderiu à Convenção Americana de Direitos Humanos e, em 1998, reconheceu a competência jurisdicional da Corte Interamericana de Direitos Humanos (KOERNER, 2003). A educação se tornou direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na legislação moçambicana, a educação se constituiu direito e dever de todo cidadão, devendo o Estado promover a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito. Em sua Constituição, a República de Moçambique promoveu uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica e formação moral e cívica (MOÇAMBIQUE, 2004).

Na legislação portuguesa, o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que ela contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais, o desenvolvimento, visando o progresso social e a participação democrática na vida coletiva (PORTUGAL, 1997). Nesse contexto, os direitos humanos passaram a ter papel mais relevante do que ser apenas pressuposto institucional ou objeto do processo político (KOERNER, 2003).

A educação passou a ser concebida como um direito humano e social promovido pelos três países, conforme visualizado nas próprias legislações publicadas internamente. Para aprofundar melhor essas questões, o presente capítulo visa contextualizar os conceitos que estão alinhados concomitantemente ao da educação, tais como Estado, Governo e Políticas Públicas.

1.1 O CONCEITO DE ESTADO

O Estado-nação pode ser conceituado como um tipo de organização política que mantém o monopólio administrativo sobre um território delimitado. É compreendido como um grupo complexo, constituído por agrupamentos sociais, que ocupam uma mesma base física, compartilhando da mesma evolução histórico-cultural e valores. Um dos seus atributos é a capacidade de um monitoramento reflexivo dos aspectos da reprodução dos sistemas sociais subordinados ao seu domínio (FERREIRA, 2013).

Considerando-se então, a faixa temporal, a sociedade surge primeiro e o Estado depois. O conjunto de regras que forma o Estado se caracteriza por um contrato social, operando com um aparato administrativo constituído por um conjunto de instituições de governo e por uma hierarquia de servidores especializados (NEY, 2008; FERREIRA, 2013).

As duas fontes principais para o estudo do Estado são a história das instituições políticas e a história das doutrinas políticas. O Estado moderno como organização política situa-se em um sistema mundial de Estados-nação, tendo emergido a partir relações conflituosas e tensas historicamente estabelecidas na arena internacional. Analisar as influências das organizações internacionais e suas relações com os diferentes países traz possibilidades de otimização dos processos de implementação de determinadas políticas (FERREIRA, 2013; BOBBIO, 2017).

Quanto aos objetivos de Estado, os objetivos nacionais resultam da identificação das necessidades, interesses e aspirações que, em determinada fase de sua evolução histórico-cultural, a Nação visa satisfazer. Os objetivos fundamentais são objetivos nacionais, voltados para a sobrevivência e a identidade da Nação, representando necessidades, interesses e aspirações, que subsistem por longo tempo, não sendo estabelecidos e nem fixados (NEY, 2008).

O Estado, entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada em laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externas (a defesa). Esse nascimento marcou o início da era moderna, segundo aquela mais antiga e comum interpretação, na qual representou o ponto de passagem da idade primitiva à idade civil (BOBBIO, 2017).

Tendo o Estado papel decisivo na vida e organização social,

[...] passa a ser então, o conjunto de regras que visa proteger e a tender à vontade geral, vontade essa da classe dominante, diga-se de passagem. Composto pela heterogenia

entre o ordenamento jurídico e suas normas, o Estado passa a ser dotado de capacidade decisiva, possuindo o poder sobre o uso coercitivo da força. Nesse macro instituição denominada Estado, concentra-se a soma de interesses e claros poderes, os quais, em uma sociedade democrática, viabilizarão sua auto-regulação, os freios e os contrapesos – check and balances (SILVA et al, 2017, p. 29).

A literatura mais especializada da Ciência Política traz também algumas outras definições do Estado, no entanto, a maioria delas corrobora com a capacidade decisiva deste na formulação de políticas públicas, passando a configurar-se como um Estado de bem-estar social.

O Estado tem sua estrutura sob o princípio de manutenção da coesão social, visando a garantia da propriedade privada e outros direitos coletivos, que com o "amadurecimento" deste, abarca a ideia e prática de um Estado voltado ao Bem-Estar-Social. Essa perspectiva de Estado do Bem-Estar social busca satisfazer a população através de políticas públicas focalizadas e universais. Tratam com isonomia os iguais e os desiguais, à medida em que se desigualem, conforme a formação histórica de cada sociedade (SILVA et al., 2017).

O Estado também se materializa em um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo (HÖFLING, 2001). Em suma, pode ser conceituado como unidade básica social, com território definido e com uma nação constituída pela coletividade que habita determinada localidade, genericamente entendida como um povo.

Na perspectiva de Weber (2015), o Estado aparece como um detentor do privilégio de utilização legítima da força para a manutenção de sua estrutura social normativa. A política seria então uma “direção” ou “influência” exercida sobre a direção de uma “associação política”. Seu histórico despontou a partir de uma ligação essencial com a condução da vida comunitária, direcionando para um conjunto que influenciou para o Estado Moderno. Internamente, por meio da composição de sua burocracia, o Estado possui relação direta com a política.

O Estado tem sido definido a partir de três elementos constitutivos: o povo, o território e a soberania³³. Passa a ser estudado em si mesmo, em suas estruturas, funções, elementos constitutivos, mecanismos, órgãos, entre outros. É um sistema complexo considerado em si mesmo e nas relações com os demais sistemas “contíguos” (BOBBIO, 2017). A principal forma de organização política dá-se por meio do Estado Moderno. Além de regulação própria, por meio de sua legislação, também é representada, nos espaços democráticos por um Governo (NEY, 2008; FERREIRA, 2013). Esse conceito será tratado adiante.

³³ Segundo Bobbio (2017), a soberania tem sido tratada como um conceito jurídico por excelência, elaborado por juristas e universalmente aceito pelos autores do Direito Público.

1.2 O CONCEITO DE GOVERNO

Segundo Rodrigues (2010), por Governo entende-se, o conjunto de indivíduos que ocupam, na cúpula do Estado, posições de decisão administrativa e política e que orientam os rumos da sociedade. Os indivíduos da sociedade, ao participarem do Governo, passam a ter papel preponderante na constituição do ciclo das políticas públicas – definição da agenda política, elaboração, implementação e avaliação.

Para Rodrigues (2010), essas pessoas passam a escolher, dentre diversas alternativas quais serão as políticas e as ações a serem praticadas pelo Governo para o alcance de objetivos preestabelecidos. Em regimes democráticos, como o que se mantém no Brasil, em Moçambique e em Portugal, as preferências e interesses passam a ser constantemente negociadas, envolvendo os interesses de diversos atores que compõem o aparato estatal (SILVA et al, 2017)

Os objetivos de Governo passam a ser os objetivos nacionais, voltados para o atendimento de situações conjunturais de um ou mais períodos de governo, considerada a capacidade do Poder Nacional (NEY, 2008). O governo configura-se como uma instância máxima de administração executiva, cuja atribuição principal é direcionar políticas públicas e regular a sociedade politicamente (RODRIGUES, 2010).

Para a consecução dos objetivos governamentais, os Governos devem possuir habilidades que se expressam na forma de “governança” e “governabilidade”. A governança pode ser entendida como a capacidade financeira e administrativa para implantar políticas públicas. Já o termo governabilidade está intimamente ligado à legitimidade do Governo no poder, e da capacidade de conduzir as instituições públicas para o alcance dos interesses do Governo perante a sociedade (RODRIGUES, 2010).

O conceito de Governo se configura como um conjunto de indivíduos que direcionam a sociedade, por aqueles estarem ocupando posições institucionais com alto poder de decisão (RODRIGUES, 2010; SILVA et al, 2017). Como temos observado em alguns países no tocante às políticas de Educação Especial implementadas nos últimos anos, as ações do Governo sempre estão fundamentadas no poder político, na barganha de interesses políticos, em estratégias partidárias e ideologias de diversos segmentos da sociedade. Em estados democráticos de direitos, de naturezas representativas, nem sempre os anseios da maioria serão atendidos pelos Governos.

As disputas por áreas ou financiamentos que venham a ser contempladas nas políticas

de governo³⁴ trazem dinamicidade aos debates, reunindo diferentes grupos, movimentos sociais, empresários, dentre outras organizações, e pressionando o governo para atender determinadas demandas. É nesse contexto que,

[...] governos eficazes, têm poder político suficiente para tomar decisões de acordo com suas preferências e interesses individuais, buscando por meio de acordos, manter alianças e coalizões que favoreçam sua administração, às decisões políticas, à realização e ao cumprimento dos objetivos governamentais programados e definidos em consonância com diretrizes e intenções partidárias (SILVA et al., 2017, p. 31-32).

Sabe-se que, mesmo em regimes presidencialistas, não é possível governar sem que haja uma coalização com o Parlamento. Assim sendo, para Höfling (2001), o Governo pode assumir um conjunto de programas e projetos, que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros). Pode propor para a sociedade, como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado Governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

A difusão das normas internacionais passou a depender do estabelecimento e da sustentação de redes entre agentes nacionais e transnacionais. Isso importa, no sentido de estabelecer ligações com os regimes, assim como alertar a opinião pública e os governos dos países ocidentais, condições necessárias para a mudança na área dos direitos humanos (KOERNER, 2003).

Quando o Governo se ausenta e quando ocorre uma violação dos direitos humanos, a legislação desses países passa a ser mais controlada, já que as redes transnacionais apoiam e legitimam os grupos de oposição no interior de Estados, cujos governos são violadores de normas, pressionando-os sob todos os ângulos. Esse processo é chamado de “socialização”, em que atuam três tipos de mecanismos: (1) adaptação instrumental e barganha estratégica; (2) criação de consciência moral, argumentação, diálogo e persuasão; (3) institucionalização e “habitualização” (KOERNER, 2003).

Na perspectiva da implementação dos direitos humanos, é necessário que os Governos propiciem todos os direitos, para todas as pessoas, e as agências internacionais passam a requerer a ação e o empenho dos principais grupos em todas as sociedades - ONGs, meios de comunicação, empresas comerciais, governos locais e nacionais, líderes parlamentares e outros líderes de opinião (KOERNER, 2003). Considerando que o Governo possui importante papel na definição de políticas públicas, os conceitos que emergem da Política serão tratados a seguir.

³⁴ Oliveira (2011) conceitua “políticas de governo” como aquelas que o Executivo decide, por meio de um processo elementar de formulação e implementação de medidas ou programas, responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas.

1.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS CICLOS³⁵

O conceito de política, entendida como forma de atividade de práxis humana, está estreitamente ligado ao poder. Tem sido tradicionalmente definido como um conjunto dos meios adequados para a obtenção de qualquer vantagem, ou que permitam alcançar os objetivos desejados (BOBBIO, 2017). Na perspectiva de Weber (2015)³⁶, um sistema burocrático estatal marcado pelo controle externo do processo político seria o estabelecimento de uma aliança entre capital e financiamento político.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente. Elas possuem movimentos, contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente, por se voltar para diferentes grupos, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001).

No âmbito das políticas públicas estão as políticas sociais³⁷, definidas como ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais. Ao considerar que a política pública é ação do Estado implementando um projeto de governo, por meio de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade, Höfling (2001) enfatiza que as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Assim, não podem ser pensadas somente por seus organismos, pois se situam no interior de um tipo particular de Estado.

A educação é concebida como uma política pública social, cuja responsabilidade cabe ao Estado, não sendo pensada somente por seus organismos. Também é entendida como uma ação de Governo. Segundo Rodrigues (2010), as políticas públicas enquanto essas ações são revestidas da autoridade soberana do Poder Público. Tais políticas dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação).

³⁵ O conceito de Ciclos, conforme Souza (2006), baseia-se na percepção da política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios, constituindo um processo dinâmico. É formado pelos estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

³⁶ Weber (2015) entende por Política, a direção ou influência, exercida sobre a direção de uma associação política, hoje de um Estado. Tem como significado a espiração à participação no poder, ou na influência sobre a distribuição do poder (seja entre Estados, seja no interior de um Estado, ou entre os diversos grupos que o Estado abarca).

³⁷ As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Situam-se no interior de um tipo particular de Estado e são interferências que visam a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Visam a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001).

Se por um lado, os organismos internacionais influenciam o processo de elaboração das políticas públicas nacionais, por outro o Estado se apoia nos discursos para instaurar essas políticas internamente (FERREIRA, 2013). Podem ser entendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e desigualdades sociais, desenhadas a partir do relacionamento e dos interesses existentes entre várias esferas e camadas da estratificação social (RODRIGUES, 2010).

Nesse processo, os atores políticos possuem importante participação para a focalização e destinação de recursos públicos para determinadas políticas públicas. Silva e colaboradores (2017) salientam que a implementação das políticas públicas nas sociedades capitalistas está sujeita a interferência de cenários macroeconômicos de crise ou estabilidade.

Alguns atores sinalizam para o fato de que não cabe somente ao Estado a definição de políticas públicas³⁸. Para Höfling (2001), o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas.

É assim que durante o ciclo das políticas públicas, diversos atores públicos (gestores públicos, juízes, burocratas, políticos e outras instituições do Governo) se referem aos que podem decidir sobre os encaminhamentos das políticas. E os atores privados (consumidores, empresários, trabalhadores, corporações, centrais sindicais, mídia, entre outros), possuem influência para direcionar a formatação das políticas e exercer certo poder sobre os agentes públicos (SILVA et al, 2017).

Rodrigues (2010), ao discutir a influência de diversos agentes no processo de tomada de decisões, enfatiza que o termo “Políticas Públicas” pode ser expresso a partir dos movimentos de diversos grupos em que os interesses divergem, passando a repercutir na economia e nas relações sociais. Nessa perspectiva, a sociedade política tem a competência da força para exercer o direito de coerção do Estado.

Estão incluídos todos os organismos voltados ao Estado e ao poder de coerção. A sociedade civil é o segundo braço do Estado, onde estão os órgãos e as instituições (clubes, associações, sindicatos, escolas) que constituem a hegemonia pela persuasão.

É por meio do consenso que se alcança o convencimento da sociedade com relação às intenções e às proposições políticas. Desse modo, qualquer teoria da política pública precisa também conceituar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (BOBBIO, 2017).

³⁸ Aqui as políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção - a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001).

1.4 ANÁLISE DE POLÍTICAS (*POLICY ANALYSIS*)

Segundo Souza (2006), o final do século passado registrou o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado Políticas Públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Para Brasil e Capella (2016), o campo de políticas públicas, como parte de um campo mais amplo da Ciência Política, ainda que recente quando comparado à outras áreas, vem apresentando um conjunto complexo de elementos e variáveis relevante para sua constituição como campo do conhecimento.

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasceu nos Estados Unidos da América (EUA), sem estabelecer relações com os fundamentos teóricos sobre o papel do Estado, dando ênfase aos estudos sobre a ação dos governos. Enquanto outras regiões se concentravam mais na análise do Estado e suas instituições, os EUA focalizaram sua produção científica na produção do Governo, agente esse produtor por excelência de políticas públicas (SOUZA, 2006).

Para a autora, vários fatores contribuíram para a maior visibilidade desta área. O primeiro fator, segundo Souza (2006), foi a adoção de políticas restritivas de gasto, passando a dominar a agenda de muitos países, em especial os que estavam em processo de desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto econômicas quanto sociais, passaram a ter mais visibilidade.

O segundo fator descrito pela autora é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas “keynesianas³⁹” do pós-guerra por políticas de ajuste fiscal. Desse modo, do ponto de vista da política pública, a definição de políticas de austeridade trouxe a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Esta agenda neoliberal passou a dominar países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias como os da América Latina (SOUZA, 2006).

O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, diz respeito ao desafio da formação de coalizões

³⁹ Carvalho (2008), ao discorrer sobre a construção do pensamento keynesiano no Brasil, afirma que havia forte influência do pensamento de Keynes e seus seguidores sobre o pensamento econômico brasileiro. Nessa perspectiva, o Estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário, evitando a retração econômica e buscando a garantia do pleno emprego. Mesmo com a ampliação do pensamento neoliberal na economia, a comunidade acadêmica brasileira continuou cultivando a herança de grandes pensadores que seguiram na mesma linha. A instituição da Associação Keynesiana Brasileira (AKB) e de outras associações de natureza semelhante passaram a congregiar membros de uma mesma tradição teórica, permitindo o surgimento de parcerias e colaborações e reforçando o potencial criativo. Passaram a aumentar continuamente a capacidade de influenciar opiniões, dentro e fora do mundo acadêmico.

políticas capazes de equacionar a questão de como desenhar políticas públicas que impulsionassem o desenvolvimento econômico e promovessem a inclusão social (SOUZA, 2006). Na Figura 1, a seguir, busca-se exemplificar a evolução conceitual do campo das políticas públicas:

Figura 1 – Evolução conceitual das Políticas Públicas a partir de seus fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton

Laswell (1936)	Simon (1957)	Lindblom (1936)	Easton (1965)
Introduz a expressão policy analysis (análise de política pública) nos anos 30	Introduz o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (policy makers)	Questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon	Contribuiu para o campo ao definir a Política pública como um sistema
Busca conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos	A limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional	Propôs a incorporação de das relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório	As políticas públicas são uma relação entre formulação, resultados e o ambiente
Busca estabelecer diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo	A racionalidade pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos)	As políticas públicas incorporam elementos como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos.	As políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos, que influenciam seus resultados e efeitos

Fonte: Elaboração própria, com base em Souza (2006)

Como pode ser visualizado na Figura 1, desde a década de 1930 até a década de 1960, o conceito de políticas públicas foi sendo ampliado no cenário internacional. A expressão *policy analysis* como análise de políticas trouxe cientificidade ao campo, buscando conciliar a produção científica e acadêmica que emergia nesse período com a produção empírica dos governos, que desde o início foram os responsáveis pela definição e implementação dessas políticas. Somente a partir da década de 1960 é que essa área foi se constituindo também como um sistema, como visualizada atualmente.

O desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciaram os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública. As políticas públicas e seu processo de formulação podem ser apresentados em cinco fases: (1) Formação da agenda⁴⁰ – seleção das prioridades; (2) Formulação de políticas

⁴⁰ Cobb e Elder (1971) citados por Capella (2018), definem a agenda enquanto um conjunto de discussões políticas, questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político. Apresentam uma diferenciação entre dois tipos de agenda: **sistêmica** e **governamental**. A agenda sistêmica consiste no conjunto de questões que recebem atenção da sociedade e são entendidas como assuntos de competência das autoridades governamentais, despertando a atenção da opinião pública ou o público demandando algum tipo de ação concreta do Estado em relação a uma preocupação. A agenda governamental (também denominada a agenda institucional ou formal) é constituída pelas questões consideradas relevantes pelos tomadores de decisão, seja no plano local, estadual ou federal.

– apresentação de soluções ou alternativas; (3) Processo de tomada de decisão – escolha das ações; (4) Implementação – execução das ações; e (5) Avaliação (SOUZA, 2003, 2006).

A primeira fase da agenda é descrita por Souza (2003, 2006) como o momento de definição de temas prioritários a serem tratados pelo Estado. Essas análises buscam compreender como e por que determinados temas se tornam mais (ou menos) prioritários de atenção governamental ao longo do tempo. Outra renomada pesquisa da área afirma que a agenda está relacionada ao “[...] conjunto de temas ou problemas considerados importantes em um determinado momento, como resultado da ação política de atores como burocratas, movimentos sociais, partidos políticos, mídia, entre outros (CAPELLA, 2018, p. 13).

A segunda fase, de formulação, baseia-se quando essas políticas são objetos de formulação, de planejamento, de decisão sobre seus modelos e objetivos. Buscam compreender como as políticas públicas são formuladas, que atores estão envolvidos nesse processo, em que medida a formulação é mais radical ou incremental, o papel das coalizões, entre outros temas (SOUZA, 2003, 2006).

A terceira fase diz respeito ao processo de tomada de decisão – escolha das ações e baseia-se quando um problema chama a atenção do governo e passa a ser considerado pelos tomadores de decisão. Refere-se à formulação propriamente dita, momento em que diferentes cursos de ação (alternativas, propostas, soluções, ações) são avaliados para que seja definida uma forma de lidar com uma questão (CAPELLA, 2018).

A quarta fase, denominada implementação – execução das ações, é o momento em que os planos formulados tornam-se exequíveis. Depende prioritariamente da ação de burocratas e dos instrumentos de ação estatal. Buscam compreender as diferenças entre o que foi formulado e o que foi executado e o papel que os diferentes agentes tiveram nesse processo de transformação das políticas públicas (SOUZA, 2003, 2006).

A fase de avaliação, assim como a quinta, é aquela em que os resultados das políticas públicas serão mensurados. Buscam compreender os diferentes instrumentos de avaliação utilizados, os resultados alcançados em suas várias dimensões (eficiência, eficácia, efetividade etc.), os atores envolvidos na avaliação, mecanismos de feedback, entre outros (SOUZA, 2003, 2006).

Além do ciclo de análise de políticas apresentado por Souza (2003, 2006), Silva (et al., 2017) e Frey (2000) também discutem outros aspectos do processo de análise de políticas públicas. Visando analisar a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política, a *policy analysis* – análise de políticas – se relaciona com os processos de *polity*, *politics* e *policy*. Essas três dimensões de políticas são fundamentais, para a

elaboração bem-sucedida de uma política pública (SILVA et al, 2017).

Para se realizar uma análise de políticas, é imprescindível entender a *polity*, que se refere à ordem do sistema político, delineada pela estrutura institucional do sistema político-administrativo; a *politics*, como os processos políticos conflituosos e a *policy*, como as políticas públicas no seu processo final, os resultados das regras e dos conflitos (FREY, 2000)

Silva e colaboradores (2017), ao exemplificarem essa inter-relação na análise de políticas, afirmam que a *polity* corresponde às formas de governo, ao sistema de governo e as formas que o Estado irá interferir na *politics* e na *policy*. A *policy analysis* deve levar em conta as perspectivas, pois ela não explica tudo por meio das instituições, ao também considerar o comportamento dos diversos atores. Os governos, ao implementarem políticas públicas, devem ter bem claro suas concepções de sociedade, de políticas e de Estado:

Para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área (HÖFLING, 2001, p. 30).

No contexto das diferentes políticas de Educação Especial implementadas nos países, essas relações são consideradas fundamentais, por estabelecer a relação entre Estado e políticas sociais, ou seja, entre a concepção de Estado e as políticas que se implementam em determinadas sociedades e contextos históricos (HÖFLING, 2001). Ainda para a autora,

Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise. (HÖFLING, 2001, p. 30)

A garantia de direito e o planejamento de políticas públicas em uma perspectiva civil democrática exigem, necessariamente, a participação organizada da sociedade civil, para reivindicar o atendimento efetivo. O direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política, no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade se mobilizar para exigir o seu atendimento (HORTA, 1998).

Toda análise de políticas precisa partir do reconhecimento de que nem os seus sucessos ou seus insucessos são de responsabilidade exclusiva do governo. Apesar das variações nas políticas governamentais, existem tendências gerais que permeiam todos os governos, decorrentes de amplas transformações e pressões sociais (DURHAM, 2010).

1.5 PROGRAMAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS EM CONTEXTOS NEOLIBERAIS

A reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 e sua nova configuração consolidou e expandiu as carreiras públicas, em especial a de Especialista em Políticas Públicas. A abertura de cursos de graduação e pós-graduação, assim como a inclusão de disciplinas em áreas correlatas, foram ampliando os horizontes desse campo do conhecimento. Falar desse processo de redefinição do papel do Estado, das suas formas de relação com a sociedade, não se resume apenas a comentar as mudanças de regime político presentes no final dos anos 1980 (BRASIL; CAPELLA, 2016).

Segundo Höfling (2001), as teorias políticas liberais conceberam as funções do Estado, voltadas essencialmente à garantia dos direitos individuais. Não cabe ao Estado a interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade. Já as teses neoliberais, ao absorverem o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomaram as teorias políticas ou teses clássicas do liberalismo, e passaram a resumir suas perspectivas sociais na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado”, passando a ser essa a concepção de Estado e de governo.

Para os neoliberais, as políticas sociais (caso da educação), são entraves para o desenvolvimento econômico e social, ao mesmo tempo em que são responsáveis pelas crises que assolam as diferentes esferas da vida social. Segundo Höfling (2001, p. 37):

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.

Como bem aponta a autora, em um Estado de inspiração neoliberal, as ações e estratégias sociais governamentais se valem essencialmente de políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder, e geralmente não se propõem a prover mudanças nas relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001).

Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e os proprietários da força de trabalho, o Estado deve atuar como um regulador, a serviço da

manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. Nesse ínterim, as funções da política social, se baseiam em agir como as distintas instituições sociopolíticas e estatais, contribuindo para a resolução dos problemas e gerando intervenções no Estado (HÖFLING, 2001).

O processo de definição de políticas públicas refletiu os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 38). Os organismos internacionais e o Estado-nação foram redefinidos enquanto organizações modernas que mantêm relações de interdependência em um contexto mundialmente conectado e globalizado.

Esses organismos apareceram no cenário internacional a partir do século XX, com a criação da Liga das Nações, emergindo do Tratado de Versalhes em 1918, passando a ter rápida ascensão principalmente após a Primeira Guerra Mundial (FERREIRA, 2013). Esse amplo processo de globalização pautou-se em um processo de integração mundial não contemporâneo, mas com interferência em todos os países, sejam eles desenvolvidos ou não, a partir do estabelecimento de uma nova ordem mundial.

Essa ordem envolveu a ampla disseminação de empresas multinacionais, que passaram a concentrar sua matriz em um país central e suas filiais em países periféricos, visando à promoção da marca e à obtenção dos lucros. A expressão "países centrais" passou a substituir a utilização da terminologia "países desenvolvidos". O Estado passa a contar com uma mínima regulamentação, de modo a favorecer o mercado financeiro e o capital, possibilitando aplicação das leis de mercado em todas as atividades econômicas, sociais, culturais.

Com a criação da ONU, em 1945, foram constituídos diversos desses organismos multilaterais⁴¹ voltados principalmente para a garantia da ordem e da paz mundial, bem como facilitação das RI. Essa nova ordem mundial possibilitou que esses organismos definissem políticas homogêneas, que foram outorgadas aos países. Principalmente aos que buscavam financiamento junto aos grandes bancos do mercado financeiro para austeridade fiscal, visando implementar projetos de saneamento básico, para a implantação de grandes obras de infraestrutura ou mesmo para a oferta de direitos sociais à população menos favorecida economicamente.

Cada um desses organismos da ONU foi constituído por três países (países-membros), ou mais, sendo responsáveis por elaborar recomendações em torno de políticas nacionais de

⁴¹ São exemplos de organismos internacionais: ONU; UNICEF; UNESCO; OCDE; OMS; Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD); OEA; Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN); Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Mundial do Comércio (OMC); e Organização Internacional do Trabalho (OIT).

desenvolvimento em suas áreas de especialização. Essas agências ou organismos internacionais foram constituídas, com base nos acordos estabelecidos entre os vários governos que as compõem, e estabelecem em comum as definições de missão, regras de atuação e origem de recursos financeiros (RIBEIRO; RAICHELIS, 2012).

Como bem explicitam os autores, as atividades desses organismos passaram a se preocupar em impulsionar modelos de desenvolvimento nos países do Terceiro Mundo, gerando como efeitos colaterais as dívidas externas e o aprofundamento da relação de dependência na qual ainda se encontram vários dos chamados países da periferia capitalista (RIBEIRO; RAICHELIS, 2012). Desse modo,

[...] o suporte financeiro aportado a esses países estava vinculado a condicionais da adoção de medidas e recomendações macroeconômicas e estruturais, consolidando a relação "centro-periferia" e a hegemonia de interesses dos países industrializados. Entre as medidas sugeridas para implementar as recomendações constava a adoção de diversas modalidades de participação da população ou da comunidade, referendando a perspectiva da democracia liberal de redução dos custos sociais na prestação de serviços públicos (RIBEIRO; RAICHELIS, 2012, p. 50).

Com as fronteiras comerciais livres e os vários mercados sem proteções locais ou barreiras regionais, a economia passou a agir no mercado sem a regulação do Estado, processo esse que pode ser conceituado como o Estado mínimo. Estado esse, promovido mediante a desregulamentação, a descentralização, a autonomia e, principalmente, a privatização. Isso no tocante aos direitos sociais, quanto aos serviços básicos que outrora, eram ofertados pelo Poder Público (RIBEIRO; RAICHELIS, 2012).

As transformações em áreas de grande atenção, como as políticas sociais, e mais especificamente nas políticas de saúde e educação, juntamente com os fenômenos do processo de descentralização e do próprio federalismo, transformaram a agenda de pesquisas em políticas públicas nos anos 2000. O Brasil vivenciou o processo de formulação e redesenho de um extensivo programa de descentralização, principalmente na área das políticas sociais. O fenômeno político que se enxergava no contexto da globalização virou alvo de pesquisa sobre a implementação, o monitoramento e a avaliação dessas mudanças (BRASIL; CAPELLA, 2016).

As políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas sociais do país. Dessa forma, constituem um elemento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil, visando garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do estudante. No tocante à Educação Especial, o reconhecimento dos direitos humanos consignado em documentos normativos estabeleceu uma agenda de políticas públicas para as minorias antes

marginalizadas, discriminadas ou ignoradas por apresentarem alguma deficiência. A política educacional diz respeito “[...] às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7). Assim sendo, o papel do Estado na formulação de políticas educacionais é preponderante para que o direito educacional seja estendido a todos, sem distinção alguma.

Pode-se verificar, no âmbito da política educacional internacional, uma preocupação com a escolarização básica. Decorre dessa legislação mais ampla, uma série de políticas públicas que foram implementadas a partir da década de 1990 com vistas à universalização e democratização do atendimento escolar. O direito à educação nos países lusófonos ainda é muito recente e essa conquista se deve em parte aos inúmeros movimentos sociais e intensas mobilizações populares na busca da democratização da Educação Básica⁴².

Todo esse aparato de direitos sociais, assegurados na Constituição dos países objetos dessa pesquisa, vai ao encontro dos conceitos de Estado, Educação, Sociedade e Política. A perspectiva do Estado Democrático de Direito concilia “Estado Democrático” e “Estado de Direito”, revelando um conceito novo que incorpora os princípios gerais desses dois. A configuração do Estado Democrático de Direito não significa apenas a fusão dos conceitos, mas a construção de um novo, levando em conta os elementos componentes, buscando superar na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo* (SILVA, 1988).

Do ponto de vista de Harlos, Denari e Orlando (2014), analisar as mudanças conceituais e estruturais na Educação Especial é essencial para a adequada atuação, bem como a possibilidade de adoção de um posicionamento crítico diante das proposições e retóricas difundidas nos documentos. Os autores destacam duas questões primordiais: que elementos constituem e como se configura a atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial? Os elementos que foram alterados na estrutura em questão são permeados por novas práticas e/ou são apenas uma “roupagem” nova para tradicionais práticas?

Quanto aos processos históricos da evolução da política de Educação Especial é preciso analisar como são implementados em determinados espaços e momentos, levando-se em consideração a realidade educacional que não pode ser visualizada de forma homogênea.

As políticas de educação como políticas sociais devem ser entendidas como modalidade de política pública, e como conjunto de ações de governo com objetivos

⁴² Segundo Cury (2008), a Educação Básica trata-se de um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

específicos. É importante a análise dos procedimentos a serem adotados. Essa afirmação é pertinente, pois aponta que se perpetua a mesma descontinuidade de políticas públicas da política educacional em geral (CARVALHO, 2014).

Da mesma forma, para Saviani (2008, p. 11), a “[...] característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras [...]”. Se a política de Educação Especial é pensada e formulada, mas não possui continuidade em sua implementação, todo o esforço em atender diretrizes que objetivam a universalização do atendimento escolar se perde por não apresentar efetividade em sua linha de ações.

Vale-se o seguinte questionamento: quais os objetivos específicos que as ações do governo pretendem concretizar? Essa questão precisa ser compreendida levando-se em consideração a pluralidade de políticas públicas que precisam tomar com pano de fundo a análise

- a) Dos movimentos nacionais e internacionais que se consolidam como políticas de educação e cuja finalidade é a conquista do direito de todos à educação de boa qualidade;
- b) Dos processos históricos de evolução de determinada política educacional;
- c) Das realidades educacionais brasileiras e das articulações entre a política educacional e as demais políticas públicas;
- d) Dos procedimentos a serem adotados na implementação do ideário da política de inclusão educacional (CARVALHO, 2014, p. 41).

Para a autora, os desafios à inclusão escolar das pessoas com deficiência são inúmeros e complexos. O reconhecimento dos direitos humanos, consignado em documentos normativos internacionais, estabeleceu uma agenda nacional de políticas públicas para as minorias antes marginalizadas. Essas políticas precisam também considerar os processos históricos de evolução tanto conceitual, quanto dos serviços especializados para os estudantes da Educação Especial (CARVALHO, 2014; BAPTISTA, 2011, 2019; VINENTE, 2017).

Sabe-se que quanto mais caracterizadamente uma lei protege os interesses populares e emergentes, maior é a probabilidade de que ela não seja aplicada. Desse modo, [...] a luta democrática pelo direito deve ser uma luta pela aplicação do direito vigente, tanto quanto uma luta pela mudança do direito" (SANTOS, 1989, p. 52, *In*: HORTA, 1998), a partir da premissa que a proteção dos direitos sociais exige necessariamente a presença do Estado (BOBBIO, 1992; HORTA, 1998).

2 RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

Brasil, Moçambique e Portugal possuem diversos acordos de cooperação nas mais diferentes esferas e para melhor aprofundamento dessas relações, o conhecimento sobre o conceito de Relações Internacionais (RI) torna-se imprescindível.

As teorias de RI não são isentas, nem imparciais e estão vinculadas aos interesses, aos valores e aos padrões de conduta das sociedades nas quais são elaboradas. Essa abordagem provê explicação, orienta projetos de pesquisa e forma a inteligência dirigente (CERVO, 2008).

Para Cervo (2008), essas relações vinculam os países aos interesses, aos valores e aos padrões de conduta de países ou conjuntos de países onde são construídas. São úteis, contrariamente aos conceitos, que expõem as raízes nacionais ou regionais sobre as quais se assentam. As contribuições teóricas da área de RI podem subsidiar processos decisórios nessas relações.

Há diversas ideias de conceber o sistema internacional, sua estrutura e funcionamento, a economia internacional, bem como as relações do país com estruturas e conjunturas e com as outras nações. Nessa perspectiva, os diplomatas desempenham funções relevantes para a formação nacional. As correntes brasileiras do pensamento político e do pensamento diplomático trazem como legado histórico a identidade pluralista em que nasceu, cresceu e amadureceu a nação (CERVO, 2008).

No Brasil, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), vinculada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), é responsável por consolidar os acordos de cooperação desenvolvidos. Segundo informações dispostas em seu sítio eletrônico, essa agência foi criada em 1987 para planejar, coordenar, negociar, aprovar, executar, acompanhar e avaliar, no âmbito nacional, programas, projetos e atividades de cooperação humanitária e técnica para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, do País para o exterior e do exterior para o País, sob os formatos bilateral, trilateral ou multilateral (BRASIL, 2022a).

A ABC define as formas de cooperação do Brasil com o exterior a partir de vários tipos: (1) Cooperação Bilateral; (2) Cooperação Trilateral; (3) Cooperação Descentralizada; (4) Cooperação com grupos de países; e (5) Brasil para o Exterior (Cooperação Sul-Sul - CSS). No próximo item serão apresentados alguns aspectos dessa cooperação e suas interfaces com a campo da diplomacia e das RI.

2.1 DIPLOMACIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A diplomacia pode ser entendida, enquanto ação política de governo para a integração nacional, junto a outros países que possuam interesses comuns, sejam esses educacionais, sociais ou políticos. Segundo Shevardnadze (1989), ela deve saber e fazer uma grande política, de modo que que traga contribuições aos países envolvidos nesses acordos bilaterais ou multilaterais.

É realizada, por meio do relacionamento entre países, sendo o intercâmbio bilateral entre um e outro, o meio principal para o desenvolvimento das relações. O multilateralismo passou a ser um tema central, no cenário internacional da atualidade. E o unilateralismo significa hegemonismo, imposição e falta de controle, enquanto o multilateralismo permite associar-se à negociação, à abertura econômica e ao respeito mútuo (PENG, 2007).

Segundo Shevardndze (1989), a diplomacia não pode tolerar que surjam situações em que a soberania, a integridade territorial e a existência independente do Estado sejam abaladas. Considera-se que um conflito armado, principalmente a guerra, é uma derrota no que tange ao desenvolvimento dessas relações diplomáticas. Com o avanço do processo de globalização, as relações externas de caráter multilaterais são visualizadas como boas práticas de gestão diplomática, pois,

As relações externas multilaterais que envolvem uma pluralidade de países são cada vez mais prezadas na prática contemporânea dos negócios estrangeiros. Muito embora tenham como base relações diplomáticas entre um e outro país, elas possuem já conteúdo e características distintos da diplomacia bilateral. Relativamente à diplomacia bilateral, ela caracteriza-se pelo espaço alargado para a prática de actividades, multiplicidade de sujeitos participantes, pluralidade de modos de operação (PENG, 2007, p. 1234-1235).

Considerando que relações externas multilaterais são as mais prezadas na prática contemporânea, o Brasil tem adotado o posicionamento de manter relações bilaterais e multilaterais com diversos países e organizações. A definição de tais relações parte de memorandos de entendimento, programas de cooperação, protocolos de intenções, troca de notas, acordos e termos de cooperação com países como a Espanha, a Armênia, a Mongólia, a Polônia, a Hungria, a Rússia, a Turquia, o Egito, entre outros.

Em relação aos diferentes aspectos da diplomacia, as bilaterais e multilaterais têm vantagens próprias, sendo complementares e favoráveis uma à outra, e frequentes, pois a bilateral integra-se na multilateral e vice-versa (PENG, 2007). Entre os acordos vigentes de cooperação multilateral assinados pelo Brasil estão envolvidos o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros.

Além desses acordos multilaterais⁴³ vigentes, o Brasil possui estreita relação com os Estados da CPLP, que envolvem a Implementação de projetos como o de “Apoio à Gestão e ao Monitoramento de Recursos Hídricos” em seus Países; “Fortalecimento da Capacidade Política e Institucional de Agentes Governamentais e não Governamentais para Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência”; “Qualificação de Docentes e Ensino da LP em Timor-Leste”, entre outros.

O Brasil também promulgou o “Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da CPLP”, firmado em Luanda, em 17 de julho de 2021, por meio do Decreto nº 11.156/2022. Esse acordo tem como objetivo conferir soluções que permitam assumir compromissos decorrentes da mobilidade de forma progressiva e com níveis diferenciados de integração, ajustando os impactos do Acordo às suas próprias especificidades internas, na sua dimensão política, social e administrativa (BRASIL, 2022f).

Na modalidade “bilateral” a cooperação técnica do Brasil para o exterior é estabelecida diretamente com outros países em desenvolvimento, com base em acordos-quadro bilaterais, em atenção às solicitações específicas recebidas de seus governos, por meio das Embaixadas brasileiras no exterior ou das Embaixadas estrangeiras em Brasília. No âmbito da modalidade da cooperação “trilateral”, ela é promovida por meio do estabelecimento de parcerias com um ou mais países desenvolvidos/nações em desenvolvimento, e/ou organismos internacionais (BRASIL, 2022a).

⁴³ A Agência Brasileira de Cooperação (2022) enumera os diversos acordos vigentes de cooperação multilateral estabelecidos entre o Brasil e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); a Organização Internacional de Madeiras Tropicais (OIMT); a ONU; Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI); a *United Nations Office on Drugs and Crime* (UNODC); a Organização da Aviação Civil Internacional (OACI); o PNUD; a OIT; a Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO); a *Universal Postal Union* (UPU); a União Internacional de Telecomunicações (UIT); a Organização Meteorológica Mundial (OMM); a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (UNIDO); a Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA); o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); a CEPAL; o Escritório das Nações Unidas de Serviços para Projetos (UNOPS), o Instituto das Nações Unidas para Formação e Pesquisa (UNITAR), demais organismos do sistema ONU, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA), a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB), a UNESCO, a UE e o UNICEF. Disponível em: <<https://www.gov.br/abc/pt-br/assuntos/cooperacao-tecnica/acordos-vigentes/acordos-multilaterais>>. Acesso em: abr. 2022.

No contexto da modalidade de cooperação “descentralizada”, participam os Estados e os Municípios brasileiros. Visa o compartilhamento de conhecimentos e práticas entre instituições públicas de unidades federativas brasileiras e instituições públicas de unidades subnacionais de países parceiros. Na modalidade de cooperação com “grupos de países”, trata-se de acordos com organizações e/ou arranjos sub-regionais, regionais ou inter-regionais, concebidos integrados por países em desenvolvimento e dos quais o Brasil faz parte (BRASIL, 2022a).

No tocante à modalidade de cooperação do “Brasil para o Exterior” - CSS, ela desenvolve-se em resposta às demandas recebidas de governos estrangeiros, por canais bilaterais, ou via organismos internacionais com os quais o País mantenha programas de cooperação trilateral. As iniciativas podem ser bilaterais, trilaterais ou com blocos de países.

Quando recebida a demanda, são consultadas instituições públicas e privadas brasileiras, para verificar a disponibilidade e o interesse em compartilhar o conhecimento técnico com o país solicitante. Após isso, iniciam-se as etapas para a elaboração do projeto. Desde 1987 foram executados cerca de 3.000 projetos de CSS, em 108 países, com a participação de instituições brasileiras, públicas e privadas. Opera também por meio de alianças com países desenvolvidos e organismos internacionais, na cooperação trilateral; e com blocos de países (BRASIL, 2022a).

2.2 A COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)

A CPLP teve sua criação no ano de 1996, em Lisboa, passando a ser constituída por nove Estados-Membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Tem como objetivo a “concertação político-diplomática” e a cooperação em todas as suas formas e a promoção, bem como a defesa da LP, por meio de um intenso diálogo cultural (PORTUGAL, 2022a).

Quanto às informações sobre a CPLP, sua Declaração Constitutiva indica a cooperação na esfera econômica e empresarial como fundamental para a progressiva afirmação internacional desses países, um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo idioma comum. Os chefes de Estado e de Governo fixaram em 1996 os caminhos que a comunidade trilharia para avançar nas diferentes esferas.

Segundo Rodrigues (2019), a criação dessa Comunidade pressupôs considerável investimento na cooperação internacional, envolvendo cada um dos países fundadores. Conforme o autor, entre os desígnios dos estados membros africanos dessa comunidade, houve,

nos seus respectivos processos de independência, uma disposição para estimular a aproximação dos países que possuem o português como língua oficial.

A CPLP passa a ter como objetivos desenvolver a cooperação econômica e empresarial e valorizar as potencialidades existentes; concretizar projetos de interesse comum, explorando nesse sentido as várias formas de cooperação, bilateral, trilateral e multilateral; promover a coordenação das atividades das diversas instituições públicas e entidades privadas, associações de natureza econômica e organizações não-governamentais; incentivar a cooperação bilateral e multilateral para a proteção e preservação do meio ambiente, promovendo o desenvolvimento sustentável (PORTUGAL, 2022a).

Sendo assim, essa Comunidade busca: (1) a concertação⁴⁴ político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; (2) cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; e, (3) materialização de projetos de promoção e difusão da LP (CPLP, 2022).

A língua, comum entre esses países, tão distantes geograficamente, serve como dispositivo determinante, que facilita o intercâmbio de informação e a cooperação técnica nas mais diferentes áreas de atuação, com destaque para a política e diplomacia, mas também para a cooperação jurídica, educacional, política, social e econômica (RODRIGUES, 2019).

Em relação aos seus princípios, a CPLP os baseia em: (1) igualdade soberana dos Estados-Membros; (2) não ingerência nos assuntos internos de cada Estado; (3) respeito pela sua identidade; (4) reciprocidade de tratamento; (5) primado da paz, da democracia, do estado de direito, dos direitos humanos e da justiça social; (6) respeito pela sua integridade territorial; (7) promoção do desenvolvimento; e (8) promoção da cooperação mutuamente vantajosa (PORTUGAL, 2022a).

A Comunidade possui diversos órgãos, os quais podem ser elencados: (1) Conferência de Chefes de Estado e de Governo; (2) Conselho de Ministros; (3) Comitê de Concertação Permanente; (4) Secretariado Executivo; (5) Assembleia Parlamentar da CPLP; (6) Reunião dos Pontos Focais de Cooperação e as Reuniões Ministeriais. Além dos órgãos mencionados, a CPLP também mantém em sua estrutura o Instituto Internacional de LP⁴⁵ (IILP), uma

⁴⁴ Termo português que traz como significados: relação de harmonia, de comum acordo; entendimento, pacto.

⁴⁵ O IILP possui diversos serviços que objetivam a difusão da LP, dos quais podem ser citados: Vocabulário Ortográfico Comum da LP (VOC), que reúne os vocabulários nacionais de cada um dos nove membros da CPLP, conforme os princípios do novo Acordo Ortográfico da LP; Revista PLATÔ, um periódico internacional produzido

instituição que tem como objetivos o planejamento e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da LP (BRASIL, 2022).

Possui também o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), uma plataforma online, que tem como objetivo oferecer aos professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do idioma. É concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural.

O IILP tem papel muito relevante para as estratégias de promoção, difusão e projeção do português no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão do ensino (IILP, 2022). Em sua estrutura organizacional, cada Estado-Membro tem um Ministério com a tutela da Educação. A Reunião de Ministros da Educação da CPLP ocorre ordinariamente, a cada dois anos. O Secretariado Executivo da Comunidade participa nos trabalhos do órgão ministerial através do acompanhamento pela Direção de Ação Cultural e LP (BRASIL, 2022).

Importa também destacar que, da perspectiva dos países não africanos que integraram a fundação da CPLP, Brasil e Portugal, observava-se um cuidado designado a não favorecer uma noção imperialista em relação aos países africanos, e somado ao interesse brasileiro não prioritário pelo continente africano e o fato de Portugal ter colonizado esses países, elucidaram mais ainda a recorrência do processo lento de criação da CPLP (RODRIGUES, 2019).

Segundo Rodrigues (2019), o enfoque da política externa brasileira e portuguesa com grande precedência para a criação da CPLP, trata-se de um aspecto importante, já que a comunidade compreende as relações linguísticas e político-diplomática. O contexto da fundação, no que se refere ao Brasil, é o da priorização de políticas neoliberais, que buscam favorecer mais o desenvolvimento das relações com as grandes potências.

A concepção da CPLP protagonizou uma retomada, baseada no fortalecimento da posição internacional do Brasil no sistema internacional, o que ocorreria por meio de uma integração internacional maior que se expandiu para a África (RODRIGUES, 2019). A participação do Brasil em convênios, acordos multilaterais e demais formas de cooperação destaca suas iniciativas para fortalecer suas relações exteriores com diferentes países.

A participação na CPLP possui grande importância para a política externa brasileira, podendo ser considerada como um grupo que pode, em momentos variados, oferecer apoio às pretensões brasileiras em nível mais geral. Nesse sentido ainda,

pelo IILP, em formato digital, de acesso público gratuito. Surge como uma proposta de acompanhar os diferentes trabalhos realizados pelo Instituto e as discussões teórico-metodológicas que ilustram e dão consistência às políticas linguísticas consensuadas, no espaço multilateral (IILP, 2022).

[...] não se pode, também, negligenciar o papel que o país procura exercer junto a essa comunidade, como aquele que tem maior projeção e capacidade internacionais. Ou seja, a presença do Brasil na CPLP pode ser vista sob duas perspectivas: de um lado, no uso da mesma para projetar os interesses brasileiros no exterior, ou seja, uma instrumentalização feita pela política externa brasileira, visando maximizar o uso de todos os recursos possíveis existentes, inclusive para ocupar espaços maiores do que outros países junto às nações que fazem parte da comunidade; por outro lado, pode-se, igualmente inferir que, apesar do “pragmatismo” de sua política externa, o Brasil também pensa em termos de atuação conjunta da CPLP para atender interesses globais que não seriam possíveis de se obter individualmente (MIYAMOTO, 2009, p. 33).

Conforme pode ser observado, ao mesmo tempo em que a participação do Brasil privilegia a projeção no cenário internacional, também possibilita a interlocução para o desenvolvimento de acordos multilaterais estratégicos, que, se consolidados, poderão trazer inúmeros benefícios. Passa a ocupar lugar privilegiado não apenas em termos do continente sul-americano, mas como um dos maiores do planeta. O Brasil apresenta-se com fortes demandas para ocupação de espaços importantes, não apenas geograficamente, mas sobretudo em termos de projeção política, econômica e estratégico-militar (MIYAMOTO, 2009).

Ainda no contexto das de aprofundamento das relações exteriores, o Brasil criou, por meio da Lei nº 12.289/2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)⁴⁶. Considerando a participação do Brasil na CPLP, destaca-se que ele é o maior país dessa comunidade em termos de população, território e PIB. A partir dessa intrínseca relação busca-se, a partir de agora, estabelecer alguns elementos diplomáticos, que envolvem as relações multilaterais entre o Brasil, Moçambique e Portugal, como podem ser observados a seguir.

2.3 RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE

A cooperação do exterior com o Brasil atua em dois segmentos: multilateral e bilateral. A primeira vertente ocorre com um organismo internacional; a segunda, com um país desenvolvido. Essa cooperação visa acelerar o processo de desenvolvimento social e econômico

⁴⁶ A UNILAB tem como objetivos ministrar o Ensino Superior, desenvolver pesquisas e promover a extensão universitária. Como missão institucional específica, busca formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, especialmente os países africanos, promovendo o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. A atuação dessa universidade trouxe a possibilidade de ampliação da cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições. Seus cursos são ministrados preferencialmente em áreas de interesse mútuo entre o Brasil e os demais países, especialmente os africanos, com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas (BRASIL, 2010d).

brasileiro, com a capacitação de instituições nacionais dos três níveis da federação, via transferência de tecnologia e conhecimento (BRASIL, 2011, 2019).

No caso da política brasileira há uma ampla autonomia do Itamaraty⁴⁷ na implementação de diretrizes previamente formuladas, no âmbito da Presidência da República. O fato de a diplomacia coordenar os trabalhos do governo brasileiro para este tema, por si só, assegura grande autonomia decisória, já que dispõe de recursos de poder adquiridos durante o desenvolvimento da própria estrutura estatal brasileira (MARIANO, 2015).

Para Cabaço (2011),

A relação entre Moçambique e Brasil é historicamente construída sob a tutela de uma metrópole comum. Foi o fato de ambos terem sido colônias do mesmo Império que abriu espaços de contato que a geografia não anunciava. As relações econômicas – em particular o tráfico de escravizados nos séculos XVII a XIX e a afinidade linguística – viriam dar conteúdo e consistência a tais espaços (CABAÇO, 2011, p. 87).

Por terem sido colonizados pelo mesmo Império, ambos também tiveram relações escravagistas, visto que desembarcavam no RJ, pessoas escravizadas trazidas de Moçambique e dos demais países africanos. A literatura regionalista brasileira tinha um cunho de denúncia, não apenas da injustiça social, mas também da marginalização racial, o que aproximava a narrativa da realidade vivida. Essa literatura transmitia a imagem de uma sociedade preocupada com os próprios problemas, ao contrário da experiência colonialista que viviam, e que se contrapunha à violência racista do cotidiano (CABAÇO, 2011).

Conforme consta no sítio eletrônico do MRE, o Brasil reconheceu a independência de Moçambique em 1975, no mesmo dia de sua proclamação. Nesse ano também foram estabelecidas as relações diplomáticas entre os dois países e, em 1976, foi inaugurada a Embaixada do Brasil em Maputo, capital de Moçambique. A Embaixada de Moçambique em Brasília foi aberta em janeiro de 1998 (BRASIL, 2011h).

No âmbito da legislação brasileira, o Decreto nº 159/1991 tratou da promulgação do “Acordo de Cooperação Cultural, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Popular de Moçambique”. Entre os itens considerados destacaram-se: a assinatura desse Acordo, na cidade de Maputo, em junho de 1989; a aprovação do documento

⁴⁷ Itamaraty também é o nome dado ao MRE da República Federativa do Brasil, que auxilia o Presidente na formulação e direcionamento da política externa, responsável pelas RI. É o órgão do Poder Executivo que assessoria na execução das relações diplomáticas com estados e organismos internacionais. Conta com uma rede de quase 220 representações no mundo, promovendo os interesses do país no exterior, prestando assistência a os brasileiros e apoiando a atuação de empresas em mercados estrangeiros. Também organiza as visitas oficiais ao Brasil de chefes de estado e de governo e demais autoridades estrangeiras (BRASIL, 2014c).

pelo Congresso Nacional (CN), por intermédio do Decreto Legislativo nº 39/1990 (BRASIL, 1990a); e a vigência do Acordo a partir de abril de 1991. O anexo do Decreto nº 159/1991 trouxe 22 artigos, que buscam fortalecer os laços comuns de amizade e compreensão, promovendo as relações culturais entre os dois países (BRASIL, 1991a).

Os países comprometeram-se a promover a cooperação mútua nos domínios da cultura, da educação, da arte, dos esportes e da comunicação social e, com essa finalidade desenvolver ações, projetos e programas de intercâmbio e cooperação cultural. Como previsto no artigo 2º do referido Acordo, as ações, projetos e programas são os instrumentos executivos e devem, sempre que possível, especificar o cronograma de execução, os recursos financeiros e humanos a empenhar, os órgãos executores e obrigações especiais, a serem assumidas pelas Partes (BRASIL, 1991a).

No contexto educacional, o art. 5º definiu que cada parte compromete-se a estimular os contatos entre os seus estabelecimentos de Ensino Superior, promovendo o intercâmbio de seus professores por meio de estágios no território do outro país, a fim de ministrarem cursos ou realizarem pesquisas. Já o artigo 6º previu a concessão de bolsas de pesquisas nacionais do outro país, para o início ou prosseguimento de estudos, estágios, cursos de especialização ou de aperfeiçoamento, além de isenção de taxas de matrícula e dispensa de exames de admissão (BRASIL, 1991a).

O artigo 10 propunha a promoção de visitas de estudo e de informação, individuais ou em grupo, e participação em congressos e outras reuniões de escritores, historiadores, artistas, professores, cientistas, técnicos e outras personalidades, bem como o intercâmbio de investigadores e especialistas, individualmente ou integrados em missões (BRASIL, 1991a).

O artigo 12 do Decreto nº 159/1991, buscou promover o intercâmbio para divulgação do patrimônio cultural dos países. O Acordo previa a realização de conferências, colóquios e outras reuniões de caráter análogo; exposições artísticas, bibliográficas e outras; intercâmbio de grupos artísticos, musicais ou de folclore; e o intercâmbio de filmes, discos, publicações, livros e periódicos. Buscava favorecer e estimular, como previsto no artigo 13, a cooperação entre universidades, Instituições de Ensino Superior (IES), museus, bibliotecas, centro de cultura e demais instituições culturais (BRASIL, 1991a).

O artigo 21, estabeleceu uma Subcomissão para Assuntos Culturais no âmbito da Comissão Mista Permanente. Entre as atribuições dessa Subcomissão destacavam-se: (a) avaliar a implementação do Acordo; (b) apresentar sugestões com vistas a facilitar a execução,

e; (c) planejar ações e formular projetos e programas de intercâmbio cultural e educacional (BRASIL, 1991a).

As informações disponibilizadas pelo sítio eletrônico do MRE, mencionam também que esses países compartilham históricos laços de amizade e cooperação, fundadas na língua comum e na forte identidade cultural entre seus povos. A partir desse enfoque, Moçambique se apresenta como o maior beneficiário de cooperação técnica brasileira, com projetos pioneiros e estruturantes em áreas tão diversas quanto saúde, agricultura, educação e formação profissional (BRASIL, 2022).

Parte de toda essa cooperação técnica é executada em projetos conjuntos de interesse mútuo, prevendo-se a cessão ou intercâmbio de conhecimentos técnicos por meio da disponibilização de especialistas, da capacitação de recursos humanos, de visitas técnicas ou estágios. Pode ocorrer também a doação de equipamentos. Como algumas dessas iniciativas destacam-se⁴⁸: a Fábrica de Medicamentos Antirretrovirais; o Fortalecimento do Instituto Nacional de Saúde; Fortalecimento das Ações de Prevenção e Controle do Câncer; Piloto de Terapia Comunitária; Programa de Cooperação em Matéria de Ciência e Tecnologia (PROÁFRICA); Programa Estudante-Convênio Pós-Graduação (PEC-PG); Programa de Fomento à Pesquisa Científica Brasil-Moçambique; Programa Ciências Sociais CPLP; criação da Plataforma *Dzowo*; entre outros (BRASIL, 2022).

Ao final de 2011, segundo dados da ABC, o programa bilateral de cooperação técnica Brasil-Moçambique era composto por 21 projetos em execução e 09 em processo de negociação. No mesmo ano foram assinados seis novos projetos⁴⁹. Destaca-se que o estoque de investimentos brasileiros, que soma mais de 9 bilhões de dólares. Em 2019, o intercâmbio comercial bilateral alcançou 147 milhões de dólares. As exportações para Moçambique foram diversificadas, somando, em 2019, US\$ 35 milhões de dólares, 30% a mais do que no ano anterior (BRASIL, 2011h).

O Brasil saudou a assinatura do “Acordo de Paz e Reconciliação”, entre o presidente Nyusi e o líder da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), Ossufo Momade, para a cessação definitiva das hostilidades militares, bem como a retomada do processo de

⁴⁸ Mais informações sobre essas ações podem ser consultadas em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-maputo/cooperacao-brasileira>>.

⁴⁹ Destacam-se os projetos: (1) Modernização da Previdência Social de Moçambique; (2) Capacitação Jurídica de Formadores e Magistrados; (3) Implantação de Banco de Leite Humano e de Centro de Lactação; (4) Apoio a Implantação do Centro de Teles saúde, da Biblioteca, e do Programa de Ensino a Distância em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente; (5) Capacitação e Transferência Metodológica para o Programa Mais Alimentos África; e (6) Implantação de Bancos Comunitários de Sementes e Capacitação par o resgate, multiplicação, armazenamento e uso de sementes tradicionais/crioulas em áreas de agricultura familiar (BRASIL, 2011).

Desmobilização, Desarmamento e Reintegração (DDR). Houve um acordo de cessar fogo entre o governo e a RENAMO, após vários encontros realizados para obtenção de progressos na implementação do “Acordo de Maputo para a Paz e Reconciliação Nacional”. Foram desarmados 2.307 ex-combatentes e desmobilizados passando a ter acesso a subsídios e a serem reintegrados na sociedade (VASCO, 2022). O avanço do processo de paz, somado aos projetos de exploração de gás na bacia do rio Rovuma, ao norte do país, geraram grandes perspectivas para o crescimento econômico do país (MOÇAMBIQUE, 2022).

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma breve cronologia das relações bilaterais entre Brasil e Moçambique, considerando o período de 1975, da libertação de Moçambique, até o ano de 2022, último registro disponível no sítio eletrônico do MRE.

Quadro 1 - Cronologia das Relações Bilaterais entre Brasil e Moçambique no período de 1975 a 2021

Ano	Representantes Envolvidos	Ação realizada
1975	Indefinido	Estabelecimento de relações diplomáticas
1976	Indefinido	Abertura da Embaixada do Brasil em Maputo
1982	Indefinido	Realização da I Sessão da Comissão Mista Brasil-Moçambique
1989	Indefinido	Realização da II Sessão da Comissão Mista Brasil-Moçambique
1998	Indefinido	Abertura da Embaixada de Moçambique no Brasil
2000	Presidente Fernando Henrique Cardoso (Brasil)	Visita presidencial a Maputo, por ocasião da III Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP
2001	Presidente Joaquim Chissano (Moçambique)	Visita presidencial a Brasília
2002	Presidente Joaquim Chissano (Moçambique)	Visita presidencial a Brasília, por ocasião da IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP
2003	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil)	Visita presidencial a Maputo
2004	Presidente Joaquim Chissano (Moçambique)	Visita presidencial a Brasília
2005	Indefinido	Realização da III Sessão da Comissão Mista Brasil-Moçambique
2007	Presidente Armando Guebuza (Moçambique)	Visita presidencial ao Brasil, na condição de convidado de honra nas comemorações do Dia da Independência
2007	Indefinido	Realização da IV Sessão da Comissão Mista Brasil-Moçambique
2008	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil)	Visita presidencial a Maputo
2009	Presidente Armando Guebuza (Moçambique)	Visita presidencial ao Brasil
2010	Indefinido	Realização da V Sessão da Comissão Mista Brasil-Moçambique
2010	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil)	Visita presidencial a Maputo
2010	Indefinido	Inauguração da fase inicial de operações da Fábrica de Antirretrovirais e lançamento oficial dos três primeiros polos da Universidade Aberta do Brasil em Moçambique
2011	Presidenta Dilma Rousseff (Brasil)	Visita presidencial a Maputo
2012	Primeiro Ministro de Moçambique Aires Ali (Moçambique)	Visita ministerial ao Brasil
2012	Vice-presidente Michel Temer (Brasil)	Visita do presidencial a Maputo, por ocasião da IX Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP

2012	Presidente Armando Guebuza (Moçambique)	Visita presidencial ao Brasil, por ocasião da Conferência Rio+20
2012	Primeiro Ministro de Moçambique Aires Ali (Moçambique)	Visita ministerial ao Brasil. Lançamento da pedra fundamental da nova Embaixada de Moçambique em Brasília
2015	Indefinido	Assinatura do Acordo de Cooperação e Facilitação de Investimentos (ACFI) entre o Brasil e Moçambique
2015	Ministro das Relações Exteriores Mauro Vieira (Brasil)	Visita ministerial a Maputo
2016	Ministro dos Negócios Estrangeiros Oldemiro Balói (Moçambique)	Visita ministerial ao Brasil, por ocasião da XI Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP
2017	Ministro das Relações Exteriores Aloysio Nunes (Brasil)	Visita ministerial a Moçambique
2020	Embaixador Ruy Pereira (Brasil)	Visita do diretor da ABC à Maputo para representar o governo brasileiro na solenidade de posse do presidente Filipe Nyusi
2021	Ministro das Relações Exteriores Mauro Vieira	Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Moçambique, firmado em Maputo, em 30 de março de 2015
2022	Representantes dos países da CPLP	Promulgação do Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da CPLP, firmado em Luanda, em 17 de julho de 2021. Participaram representantes República de Angola - MRE; República Federativa do Brasil; República de Cabo Verde; Ministro dos Negócios Estrangeiros, Cooperação e Integração Regional; República da Guiné-Bissau; Ministério de Estado, dos Negócios Estrangeiros, da Cooperação Internacional e das Comunidades; República da Guiné Equatorial; Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação; República de Moçambique; Ministério do Interior; República Portuguesa; Ministério de Estado e dos Negócios Estrangeiros; República Democrática de São Tomé e Príncipe; Ministério dos Negócios Estrangeiros, Cooperação e Comunidades; República Democrática de Timor-Leste; Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.
2022	Presidente eleito do Brasil (Luiz Inácio Lula da Silva), Presidente de Moçambique (Filipe Nyusi) e Presidente de Portugal (Marcelo Rebelo de Sousa)	Reunião para aprofundamento das relações entre os três países.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pelo MRE (2022).

Como é possível observar no Quadro 1, o Brasil possui estreita relação bilateral com Moçambique, relação essa que foi intensificada a partir do Governo Lula. No período entre 1975 e 2002, foram oito encontros formais, realizados no âmbito do Brasil e Moçambique. A partir do ano de 2003, foram organizados dez encontros, destacando a inauguração da fase inicial de operações da Fábrica de Antirretrovirais e lançamento oficial dos três primeiros polos da Universidade Aberta do Brasil em Moçambique (BRASIL, 2011h). Acerca disso Morais (2018) destaca que,

[...] embora o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), especialmente durante o governo do general Ernesto Geisel em meados da década de 1970 e o governo de Fernando Henrique Cardoso, no final da década de 1990, tenham aberto

as portas da atuação do Brasil no continente africano, foi somente no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) que as relações diplomáticas com o continente africano se alargaram consideravelmente (MORAIS, 2018, p. 88).

Ainda em relação à gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, foi durante a primeira gestão do Governo Dilma, no ano de 2012, que foi realizada uma visita ministerial ao Brasil para o lançamento da pedra fundamental da nova Embaixada de Moçambique em Brasília. Foi também no segundo período de gestão, em 2015, que foi assinado o ACFI entre os países, o que acentua a parceria econômica bilateral entre os países (BRASIL, 2022).

Segundo Miyamoto (2009), tem sido crescente a importância dada pelo governo brasileiro ao relacionamento com os Estados do hemisfério sul, e, dentro deste, aos membros que compõem a denominada CPLP. As aspirações que o Brasil tem no cenário regional e, no contexto mais amplo das RI, bem como as diferenças de conjuntura regional e global que afetam as possibilidades que o país tem, para implementar políticas independentes fora desses contextos agregam espaços para a consolidação dessas relações bilaterais.

Mesmo para Cabaço (2011), Moçambique vê uma presença sólida e empenhada do Brasil no desenvolvimento do país, pelo aumento nas relações entre os países, bem como pelos inúmeros acordos assinados. Sente-se que o governo brasileiro possui uma política ativa de restauração da identidade africana, que coexiste e marca a cultura brasileira e que desta se orgulha. Para o autor, esse parece ser um momento em que a história e as “estórias” parecem convergir.

Considerando o Decreto nº 159/1991 enquanto principal normativa que trata desse Acordo de Cooperação Cultural, sua vigência encontra-se definida por um período ilimitado e sua expiração (caso ocorra) não afeta o cumprimento dos programas e projetos em execução e ainda não concluídos (BRASIL, 1991a). Mais recentemente, foi assinado um Acordo de Cooperação Técnica, em março de 2015, na cidade de Maputo, que busca fortalecer os laços de amizade, considerando o interesse mútuo em aperfeiçoar e estimular o desenvolvimento socioeconômico dos respectivos países (BRASIL, 2021).

O objetivo do acordo, conforme descrito pelo MRE do Brasil, é promover a cooperação técnica nas áreas consideradas prioritárias pelas Partes, podendo ser feito o uso de mecanismos trilaterais de cooperação, por meio de parcerias com terceiros países, organizações internacionais e agências regionais.

Os bens, equipamentos e demais itens ocasionalmente fornecidos, destinados à execução de programas, projetos e atividades entre os países deverão ser isentos de taxas de

importação e exportação, impostos e demais tributos, com exceção dos gastos relativos à armazenagem, frete e demais serviços relacionados (BRASIL, 2021).

O sítio eletrônico do MRE também apresentou destaque para o fato de o Brasil ter prestado ajuda humanitária em situações emergenciais, como os ciclones *Kenneth* e *Idai*⁵⁰ em 2019 e a pandemia de SARS-CoV-2⁵¹ em 2020.

Recentemente, mais um trecho da história das RI foi escrito, envolvendo os presidentes atuais de Moçambique e de Portugal, e o presidente eleito no Brasil em 2022.

Em visita diplomática do presidente eleito do Brasil à residência oficial do presidente da República de Portugal, houve também um encontro com o presidente de Moçambique, convidado pelo anfitrião para reunir-se com ambos, conforme pode ser observado na Figura 2:

Figura 2 – Presidentes do Brasil, de Moçambique e de Portugal reunidos em Lisboa



Fonte: Imagem de autoria de Ricardo Henrique Stuckert, veiculada em mídia impressa e digital (2022)

O encontro mais recente entre os representantes dos três Governos ocorreu após a realização da 27ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, em novembro de 2022, na cidade de Sharm El Sheikh, no Egito. A conversa aconteceu quase um mês após o segundo turno das eleições presidenciais no Brasil, no qual o presidente eleito para o quadriênio 2023-2026 teve 50,90% dos votos válidos.

Trata-se de um evento significativo para o intercâmbio entre os países que integram a presente tese. No próximo item serão abordados aspectos das relações diplomáticas entre Brasil e Portugal.

⁵⁰ Os ciclones Kenneth e Idai atingiram Moçambique em 2019. Foi a primeira vez que dois ciclones tropicais fortes afetaram o país durante uma mesma estação, provocando mais de 600 mortes e um número estimado em 2,5 milhão de pessoas que precisaram de ajuda humanitária (UNICEF, 2022).

⁵¹ A Pandemia de COVID-19 foi causada pelo novo coronavírus ou SARS-CoV-2. Segundo Souza et al. (2021), a literatura descreve dados epidemiológicos e grupos de riscos para mortalidade da doença, na qual apresenta uma alta velocidade de transmissão. Para os autores, a prevenção é a forma mais eficaz de combate à doença, persistindo ausências de fortes evidências sobre o tratamento. Moçambique, até julho de 2022, contabilizou mais de 2.215 mortes relacionadas ao coronavírus, óbitos esses registrados no país desde o início da pandemia. Disponível em: <<https://www.reuters.com/graphics/world-coronavirus-tracker-and-maps/pt/countries-and-territories/mozambique/>>. Acesso em: ago. 2022.

2.4 RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

O início das relações entre Portugal e Brasil vai desde 1500, com a chegada da frota comandada pelo navegador Pedro Álvares Cabral na região de Porto Seguro e a reivindicação da soberania do território para a Coroa portuguesa. No ano de 1532, ocorreu o estabelecimento de capitânicas hereditárias⁵² no território brasileiro. Acerca dessa ocupação,

Do ponto de vista dos colonos, a ocupação das terras do interior era movida por interesses concretos, que dependiam da valorização territorial. As novas redes de intercâmbio que conectavam mercados refletiam o caráter muito mais complexo da economia colonial. Nessa época, ao lado dos grandes interesses exportadores e dos negócios ligados ao tráfico externo e interno de escravos, erguia-se uma teia difusa de interesses e negócios associados ao intercâmbio entre as colônias brasileiras (MAGNOLI, 2003, p. 8).

Considerando-se os interesses mercantis sobre o processo de povoação do Brasil, sabe-se que, segundo estimativas disponíveis, a população total saltou de cerca de 1,5 milhão em 1766 para algo em torno de 3,5 milhões em 1800. Sobre esse processo de ocupação, a literatura também aponta para uma marcha da apropriação e valorização territorial (MAGNOLI, 2003).

Essa escalada promoveu integração de mercados, em escalas regionais ampliadas. No entanto, no plano político, inexistia um território brasileiro unificado. Os blocos de colônias, eram ligados diretamente à metrópole portuguesa por meio da administração das capitânicas principais e configuravam elementos de um todo que era o império português. Essa circunstância, no contexto do sistema colonial, não punha obstáculos concretos aos interesses dos colonos (MAGNOLI, 2003).

Em 1549, houve a nomeação do Governador-Geral do Brasil, Tomé de Sousa, ano em que foi construída a cidade de Salvador, sendo capital do Brasil até o século XVIII. No ano de 1775, houve a criação do Vice-Reino do Brasil. No ano de 1908, foi realizada a transferência da Corte Portuguesa para o RJ e celebrou-se também a abertura dos portos. Em 1815, foi criado o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Posteriormente, em 1822, foi declarada a independência brasileira (BRASIL, 2022).

O processo de independência do Brasil indicava os perigos que resultavam da consolidação das burguesias, economicamente poderosas nas colônias e, da criação de

⁵² Tal proposta consistiu em dividir o Brasil em quinze grandes faixas de terra, que foram entregues à responsabilidade dos donatários, que tinham como atribuição desenvolver economicamente a região e promover o desenvolvimento populacional de suas capitânicas. Esses donatários eram comerciantes que possuíam boa relação com a Coroa Portuguesa e tinham como responsabilidade desenvolver as Capitânicas.

interesses locais em conflito ou competição com os desígnios de acumulação da burguesia sediada em Portugal (CABAÇO, 2011). Acerca dessa ruptura política, Magnoli (2003) pontua que,

[...] as coisas mudam de figura no momento da crise final do sistema colonial, quando a ruptura política com a metrópole descortinou opções inéditas para as oligarquias regionais brasileiras. Nesse momento, a unidade das colônias brasileiras representava a única alternativa capaz de assegurar o prosseguimento dos processos de apropriação e valorização territorial em curso. Mas essa alternativa dependia da existência de um centro político poderoso e, ainda, da legitimação da soberania territorial proporcionados pelo Estado imperial (MAGNOLI, 2003, p. 8).

Para que os territórios fossem apropriados e valorizados era preciso assegurar a unidade das colônias brasileiras, mesmo que desvinculadas de Portugal. O novo Império brasileiro não possuía um território unificado prévio, mas um conjunto de territórios coloniais herdados do processo de colonização. A unidade territorial apareceu como desafio e programa histórico. Esse programa, contudo, correspondeu aos interesses concretos gerados pela marcha de apropriação e valorização de terras pelos colonos (MAGNOLI, 2003).

Como pode ser percebido, as relações entre Brasil e Portugal vão além da dimensão histórica, havendo interesse mútuo em valer-se do capital político bilateral para aprofundar os fluxos de comércio e de investimentos. Nesse contexto buscam criar parcerias nos campos científico, tecnológico, cultural e educacional. Desse modo,

[...] pela história, língua e cultura que têm em comum, Brasil e Portugal possuem um relacionamento recheado de potencialidades e especificidades a serem aproveitadas. Tal aproveitamento consiste sobretudo em aproveitar a boa estrutura jurídica e institucional deste relacionamento e em transcender seus aspectos meramente afectivos, operacionalizando esta sintonia histórica, linguística e cultural em uma estratégia geopolítica conjunta (BARBOSA, 2008, p. 15).

Estudar as relações bilaterais econômicas é importante para contextualizar os aspectos históricos, linguísticos e culturais. Com a eleição de António Guterres em Portugal no ano de 1995, o Brasil passou a ser considerado prioridade da política externa, não apenas pela proximidade histórico-cultural e partilha da língua, mas por oferecer oportunidades de expansão econômica e de internacionalização das empresas portuguesas – já que, nesse período, era implementado no Brasil o processo de privatizações⁵³ (BARBOSA, 2008).

⁵³ Conforme relembra Padilha (2017), FHC apresentou em sua campanha eleitoral de 1994 um Plano de Governo que apontou a necessidade da elaboração de um novo modelo de atuação estatal, adequado às exigências do processo de globalização. Previa-se a implantação de um projeto de reforma do Estado, bem como a realização das privatizações, a captação de recursos junto aos organismos multilaterais e à iniciativa privada. Como bem apontam Rodrigues e Jurgensfeld (2019), nesse primeiro governo FHC foram desestatizadas 31 empresas de diversos setores (energia, telecomunicações, transporte e mineração).

A normativa brasileira que dispõe sobre as RI é o Decreto nº 3.927/2001, que promulgou o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro, no dia 22 de abril de 2000 (BRASIL, 2001c). Dispõe de 79 artigos, considerando a celebração do Tratado e sua aprovação pelo CN, por meio do Decreto Legislativo nº 165/2001, vigente a partir de 5 de setembro de 2001. O Tratado possui como base os seguintes princípios e objetivos:

1. desenvolvimento econômico, social e cultural alicerçado no respeito os direitos e liberdades fundamentais, enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no princípio da organização democrática da Sociedade e do Estado, e na busca de uma maior e mais ampla justiça social;
2. estreitamento dos vínculos entre os dois povos com vistas à garantia da paz e do progresso nas relações internacionais, à luz dos objetivos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
3. consolidação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em que Brasil e Portugal se integram, instrumento fundamental na prossecução de interesses comuns;
4. participação do Brasil e de Portugal em processos de integração regional, como a União Europeia e o MERCOSUL, almejando permitir a aproximação entre a Europa e a América Latina para a intensificação das suas relações (BRASIL, 2001b, art. 1º).

O Tratado, descrito no Decreto nº 3.927/2001, prevê a cooperação cultural, científica e tecnológica, na qual os países devem favorecer a criação e a manutenção de centros e institutos destinados ao estudo, pesquisa e difusão da cultura literária, artística, científica e da tecnologia. Os centros e institutos compreendem bibliotecas, núcleos de bibliografia e documentação, cinematecas, videotecas e outros meios de informação (BRASIL, 2001c).

O Art. 26 do Tratado prevê a concessão de bolsas para portadores de diploma universitário, profissionais liberais, técnicos, cientistas, pesquisadores, escritores e artistas, a fim de que possam se aperfeiçoar ou realizar pesquisas. No Art. 28 são possibilitadas ainda visitas e viagens de estudo de delegações científicas e tecnológicas, também para estudo, preparação e realização conjunta de programas ou projetos de pesquisa científica e de desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2001c).

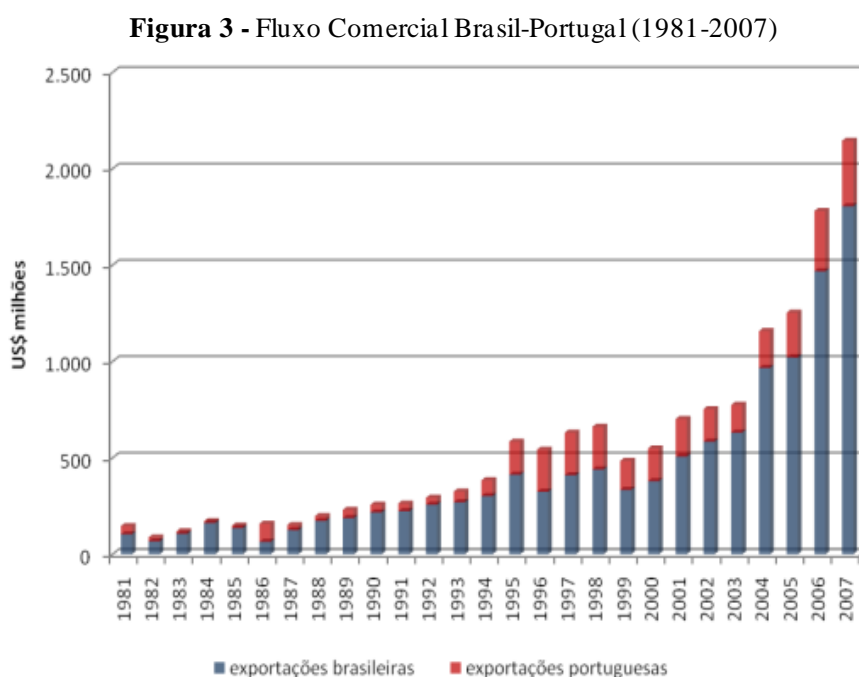
Sobre a interlocução entre as empresas brasileiras e portuguesas, há uma ampla articulação para a viabilização de parcerias. O próprio Tratado busca estimular a troca de informações e de experiências, bem como a realização de estudos e projetos conjuntos de pesquisa e de planejamento ou planejamento entre instituições, empresas e suas organizações, para a elaboração de estratégias de desenvolvimento comum, nos diferentes ramos de atividade econômica, a médio ou a longo prazo (BRASIL, 2001c).

Busca-se assim promover e desenvolver ações conjuntas no domínio da formação científica, profissional e técnica dos intervenientes em atividades econômicas e financeiras nos

dois países, bem como fomentar a cooperação das empresas na realização de projetos comuns de investimento como em terceiros mercados, privilegiando as áreas de integração econômica em que os dois países se enquadram (BRASIL, 2001 c).

Segundo informações que constam no sítio eletrônico do MRE, o comércio tem apresentado crescimento constante e vem se tornando mais equilibrado. Além das 600 empresas portuguesas instaladas no Brasil, empresários portugueses têm demonstrado crescente interesse em investir em projetos de infraestrutura no país. Os investimentos brasileiros em Portugal também têm crescido (BRASIL, 2022).

O estoque de investimento português no Brasil, em junho de 2018, atingiu a marca de 2,3 bilhões de euros; e o brasileiro em Portugal somou 3,2 bilhões de euros. Portugal vem diversificando suas parcerias políticas e comerciais, no qual o Brasil vem se tornando cada vez mais relevante para o futuro das relações econômicas e comerciais. É uma das razões pelas quais o governo português apoia as negociações para um Acordo de Livre Comércio entre o MERCOSUL e a União Europeia (BRASIL, 2022). A Figura 3 ilustra o fluxo comercial, empreendido pelos países, considerando o período de 1981 a 2007:



Fonte: Barbosa (2008)

Verifica-se ao longo da leitura do gráfico referente à Figura 3, que apesar desses números, o comércio bilateral luso-brasileiro era pouco relevante para os dois países até o ano de 2007, face ao fluxo comercial de ambos com o resto do mundo. Dessa forma, esse comércio bilateral representava, tanto para o Brasil quanto para Portugal, pouco mais de 1% do total de seus respectivos fluxos comerciais com o mundo (BARBOSA, 2008).

Segundo informações disponibilizadas pelo MRE, as parcerias no campo científico e tecnológico, convergem entre o interesse brasileiro na capacitação profissional e o interesse português na ocupação de sua estrutura universitária e laboratorial. Recentes iniciativas em inovação, nanotecnologia, biotecnologia e energia demonstram a vitalidade da agenda tecnológica (BRASIL, 2022).

A comunidade brasileira em Portugal é uma das maiores do mundo, estimada em cerca de 116.000 pessoas, sendo composta por estudantes e profissionais liberais. Existem representações consulares brasileiras em Lisboa, Porto e Faro. E conforme é possível observar no sítio eletrônico do MRE, com o reconhecimento da independência brasileira por Portugal por meio do Tratado de Paz e Aliança em 1825, houve uma ausência de relações bilaterais entre esses países, que parecem ser retomadas somente a partir do ano de 1914 (BRASIL, 2022).

A Revolução dos Cravos que ocorreu em Portugal, no ano de 1974, marcou o início de uma nova fase do relacionamento luso-brasileiro, caracterizado pelo processo de descolonização e pela adesão de Portugal à União Europeia. A estes fatos, contudo, pode-se acrescentar a redemocratização e modernização do Brasil e, mais recentemente, a criação da CPLP, já mencionada anteriormente (BARBOSA, 2008).

Foi durante a Gestão do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que ocorreu a criação dessa Comunidade, no ano de 1996. Posteriormente, no ano de 2000, ocorreu a Assinatura de Tratado de Cooperação, Amizade e Consulta. É imperioso destacar que durante esse período do mandato do FHC, apenas esses dois eventos foram registrados no sítio eletrônico do MRE. O Quadro 2, a seguir, exemplifica melhor essas relações:

Quadro 2 - Cronologia das Relações Bilaterais entre Brasil e Portugal

Ano	Representantes Envolvidos	Ação realizada
1825	Indefinido	Reconhecimento da independência brasileira por Portugal por meio do Tratado de Paz e Aliança
1914	Indefinido	Elevação à categoria de Embaixadas das representações diplomáticas de Brasil e Portugal
1953	Indefinido	Assinatura do Tratado de Amizade e Consulta
1972	Indefinido	Entrega ao Brasil dos restos mortais do imperador d. Pedro I
1991	Indefinido	Realização da I Cimeira Brasil-Portugal
1996	Indefinido	Criação da CPLP
2000	Indefinido	Assinatura de Tratado de Cooperação, Amizade e Consulta
2003	Indefinido	Assinatura do Acordo sobre Facilitação de Circulação de Pessoas; do Acordo sobre Contratação Recíproca de Nacionais; e do Acordo de Cooperação para a Prevenção e a Repressão do Tráfico Ilícito de Migrantes
2010	Presidente Lula (Brasil)	Visita presidencial para participar da 10ª Cimeira Luso-Brasileira
2011	Ministro dos Negócios Estrangeiros Luís Amado (Portugal)	Visita ministerial ao Brasil
2011	Presidenta Dilma Rousseff (Brasil)	Visita presidencial a Portugal

2011	Ministro dos Negócios Estrangeiros Paulo Portas (Portugal)	Visita ministerial ao Brasil
2012-2013	Indefinido	Realização do Ano do Brasil em Portugal e do Ano de Portugal no Brasil
2012	Ministro dos Negócios Estrangeiros Paulo Portas (Portugal)	Visita ministerial ao Brasil
2013	Ministro dos Negócios Estrangeiros Paulo Portas (Portugal)	Visita ministerial ao Brasil
2013	Ministro das Relações Exteriores Antonio de Aguiar Patriota (Brasil)	Visita ministerial a Portugal
2013	Presidenta Dilma Rousseff (Brasil)	Visita presidencial a Portugal
2013	Indefinido	Realização da XI Cimeira Brasil-Portugal
2014	Ministro das Relações Exteriores Luiz Alberto Figueiredo (Brasil)	Visita ministerial a Portugal
2015	Ministro dos Negócios Estrangeiros Rui Machete (Portugal)	Visita ministerial a Brasília, RJ e SP
2016	Ministros Mauro Vieira (Brasil) e Ministro dos Negócios Estrangeiros Augusto Santos Silva (Portugal)	Reunião ministerial na Conferência Internacional de Apoio à Síria e Região, em Londres
2016	Indefinido	XII Cimeira Brasil-Portugal
2017	Ministro dos Negócios Estrangeiros Augusto Santos Silva (Portugal)	Visita ministerial a Brasília
2018	Ministro das Relações Exteriores Aloysio Nunes Ferreira (Brasil)	Visita ministerial a Portugal
2021	Vice-presidente Hamilton Mourão e Ministro das Relações Exteriores no Brasil	13ª Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP
2022	Representantes do CN do Brasil e da Assembleia da República em Portugal.	Acordo para comemoração dos 200 anos da Independência do Brasil
2022	Representantes dos países da CPLP	Promulgação do Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da CPLP, firmado em Luanda, em 17 de julho de 2021. Participaram representantes República de Angola - MRE; República Federativa do Brasil; República de Cabo Verde; Ministro dos Negócios Estrangeiros, Cooperação e Integração Regional; República da Guiné-Bissau; Ministério de Estado, dos Negócios Estrangeiros, da Cooperação Internacional e das Comunidades; República da Guiné Equatorial; Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação; República de Moçambique; Ministério do Interior; República Portuguesa; Ministério de Estado e dos Negócios Estrangeiros; República Democrática de São Tomé e Príncipe; Ministério dos Negócios Estrangeiros, Cooperação e Comunidades; República Democrática de Timor-Leste; Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.
2022	Presidente eleito do Brasil (Luiz Inácio Lula da Silva), Presidente de Moçambique (Filipe	Reunião para aprofundamento das relações entre os três países

	Nyusi) e Presidente de Portugal (Marcelo Rebelo de Sousa)	
2022	Presidente eleito do Brasil (Luiz Inácio Lula da Silva) e Primeiro Ministro de Portugal (António Costa)	Reunião para aprofundamento das relações entre os países

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do MRE (2022).

Durante a gestão do Governo Lula, é possível destacar, em 2003, as assinaturas do Acordo sobre Facilitação de Circulação de Pessoas; do Acordo sobre Contratação Recíproca de Nacionais; e do Acordo de Cooperação para a Prevenção e a Repressão do Tráfico Ilícito de Migrantes. Após isso, somente no ano de 2010, ocorreu a visita presidencial para participação no 10ª Cimeira Luso-Brasileira⁵⁴ (BRASIL, 2022).

As reuniões bilaterais de alto nível foram constantes, o que ressalta a relevância do relacionamento bilateral. Tradicionalmente caracterizado como “afetivo, filial e fraterno”, o relacionamento luso-brasileiro teve, paradoxalmente, diversos percalços ao longo de sua evolução histórica que afetaram o clima amistoso (BRASIL, 2022). A proximidade histórico-cultural, até o início de década passada, não se refletia em termos econômicos, sendo, pois, fonte de frustrações e desalentos (BARBOSA, 2008).

Em 10 de outubro de 2018, o chanceler Aloysio Nunes reuniu-se com o Ministro dos Negócios Exteriores Augusto Santos Silva em Lisboa. No encontro, seguido de conferência de imprensa, foram discutidos assuntos relativos à promoção da LP, acordo MERCOSUL - União Europeia, comércio bilateral, acordo para evitar dupla tributação, serviços aéreos, produção e aquisição do KC-390 (BRASIL, 2022).

O comércio bilateral voltou a crescer, tendo registrado US\$ 2,31 bilhões em trocas no ano de 2018. Nesse contexto, as exportações brasileiras foram de US\$ 1,45 bilhões, compostas, principalmente, por combustíveis (26,8%), minérios 14,4%), ferro e aço (12,5%). As importações nacionais foram de US\$ 858 milhões, sendo gorduras e óleos (30,8%), pescados (9,7%) e combustíveis (9%), os produtos portugueses de maior relevância (BRASIL, 2022).

Em 2021 essas relações foram ampliadas, no sentido de possibilitar um acordo de mobilidade, facilitando a concessão de visto e autorizações de residência, como também a circulação de pessoas nos territórios que fazem parte da CPLP. Em abril do corrente ano, foi

⁵⁴ O objetivo de tais cimeiras foi o de analisar o relacionamento luso-brasileiro e debater situações internacionais de interesse comum. Nas últimas cimeiras, a imigração, as negociações MERCOSUL e UE, o turismo, a defesa, as mudanças climáticas, a cooperação empresarial e a promoção da LP e da lusofonia têm sido os principais temas debatidos (BARBOSA, 2008).

assinado um Acordo para comemoração dos 200 anos da Independência do Brasil, por representantes do CN do Brasil e representantes da Assembleia da República em Portugal.

Após o pleito eleitoral de 2022, que culminou com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, o atual presidente de Portugal viajou ao Brasil para um encontro formal visando parabenizá-lo pela vitória e o aprofundamento das relações bilaterais. Importa também destacar que, ainda em novembro de 2022, o presidente eleito do Brasil foi recebido pelos Presidente e Primeiro-Ministro em Portugal.

A figura 4 ilustra parte desse encontro, sendo muita representativa para a manutenção e o fortalecimento das relações diplomáticas entre os países:

Figura 4 – Presidente eleito do Brasil recebido pelo Presidente da República de Portugal, em Lisboa



Fonte: Imagem de autoria de Ricardo Henrique Stuckert, veiculada em mídia impressa e digital (2022).

É preciso considerar que, durante os últimos quatro anos da gestão Bolsonaro, o Brasil privilegiou poucos países no sentido de aprofundar relações consistentes, de cunho bi ou multilateral. Deu-se preferência aos países com regime político de monarquias absolutas, semipresidencialistas e países com economia mais fortalecida.

Partindo do pressuposto de que há uma extensa agenda no campo das relações diplomáticas, no próximo capítulo serão apresentados os aspectos educacionais e políticos, contextualizando a história da Educação Especial nesses países a partir dos marcos político-normativos.

3 HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL, EM MOÇAMBIQUE E EM PORTUGAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar aproximações e distanciamentos entre a história da Educação Especial no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Procura situar o leitor quanto aos aspectos regionais desses países, buscando descrever a organização e a estruturação dessa modalidade de educação escolar.

Traz um resgate histórico dos serviços especializados implementados desde o século XIX até o período de 2008, pois, “conhecer hoje alguma coisa em profundidade implica proceder por decapagem arqueológica, procurando na sedimentação produzida pelo tempo e pela acção humana a emergência das estruturas, as dinâmicas e os sentidos que as animam” (FELGUEIRAS, 2008, p. 486).

A percepção das diferenças e o reconhecimento da dominação e das resistências foram elementos importantes para a identificação dos problemas e de suas fontes de origem. Mas, do ponto de vista político, este reconhecimento não é suficiente se não contribuir para o conhecimento histórico dos processos e para sua transformação (FRANCO, 2000). Em relação à organização da educação escolar nesses países encontramos ao longo da história algumas aproximações entre as diferentes terminologias, etapas, níveis e modalidades de ensino.

Compreender os diferentes aspectos histórico-políticos sobre como tem se estruturado essa política é imprescindível para o avanço do conhecimento na área, tendo como foco a análise dos estudos comparados internacionais. Em relação aos aspectos de colonização e dominação vividos pelo Brasil e Moçambique em relação a Portugal, torna-se necessário avançar não apenas na constituição histórica, mas também nos processos de transformação. Assim,

A percepção das diferenças e o reconhecimento da dominação e das resistências contra a dominação são elementos importantes para a identificação dos problemas e de suas fontes de origem. Mas, do ponto de vista político, este reconhecimento não é suficiente se não contribuir para o conhecimento histórico dos processos e para sua transformação (FRANCO, 2000, p. 204).

Considerando o que Franco (2000) afirma sobre o reconhecimento da dominação, a identificação dos problemas e de suas fontes de origem pode contribuir na proposição de políticas públicas mais efetivas para essa população. Por isso, que reconstituir esses diferentes contextos históricos e políticos, desde o processo de colonização ao de abertura democrática podem trazer pistas para a compreensão do objeto de estudo.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL À GARANTIA DO DIREITO EDUCACIONAL

A história resulta da necessidade de reconstituição do passado, visando relatar os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo. Isso ocorre por meio da seleção e da construção dos fatos considerados relevantes e que são interpretados a partir de métodos diversos. Sabe-se que, a preservação da memória, porém, não foi idêntica ao longo do tempo, tendo variações conforme a cultura (ARANHA, 2006).

A história da educação precisa ser visualizada enquanto um fenômeno que se desenrola no tempo, e que faz igualmente parte da história. Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais (ARANHA, 2006).

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e escravização dos povos indígenas e de pessoas trazidas de diversas regiões da África e de outras regiões, contribuiu para o florescimento de uma sociedade patriarcal, que se caracterizou pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondeu às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante (RIBEIRO, 1993).

Em 1808, devido aos atritos da Corte portuguesa com Napoleão, a família real mudou-se para a Colônia, sob a proteção da Inglaterra. A cidade do RJ precisou adaptar-se de forma rápida ao grande número de cortesãos⁵⁵ que invadiram suas casas e as ruas antes pacatas. O cotidiano em Vila Rica, Salvador e Recife passou por grandes transformações graças às novas exigências educativas (ARANHA, 2006).

A organização social da Colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Com base nisso, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que a creditavam ser neutra (RIBEIRO, 1993).

Albuquerque e Buecke (2020) indicam que, nesse período, a educação elementar foi inicialmente formada para os “curumins”, mais tarde estendendo-se aos filhos dos colonos. A missão da Companhia de Jesus foi a de catequizar os povos indígenas, conseguindo adeptos

⁵⁵ Que pertenciam à Corte Portuguesa.

à fé católica, tornando os nativos mais dóceis, submissos e adaptados à mão de obra escravagista. No entanto, para Ribeiro (1993), a Companhia implicitamente afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Do processo educacional estava excluído o povo, tendo permanecido o país por muito tempo, com uma educação voltada apenas para a formação da elite dirigente.

O principal objetivo da Companhia de Jesus foi o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. Nesse contexto da história da educação brasileira, Albuquerque e Buecke (2020) chamam a atenção para o fato de que, a existência de pesquisas abordando a educação no período colonial é exígua e pulverizada. Como hipóteses explicativas para essa diferença, os autores elencam o início tardio da colonização no século XVII.

Nesse mesmo período havia núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios. A Educação Superior na Colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, e mais tarde voltariam ao Brasil para administrá-lo (RIBEIRO, 1993).

Em outra direção, a despeito da existência de estudos históricos voltados para a análise de processos educativos ocorridos no cotidiano social, a produção científica nesse período ainda é limitada, em face à educação escolarizada, ensejando aos historiadores da educação o desafio da ampliação do escopo de análise (ALBUQUERQUE; BUECKE, 2020)

O APÊNDICE D ilustra os tempos históricos do Brasil, estruturando a história da educação a partir dos diferentes contextos políticos, os quais podemos citar: a Primeira República, que durou de 1889 a 1930; a Segunda República, que foi de 1930 a 1937; o Estado Novo, que durou de 1937 a 1946; a República Populista, que foi de 1946 a 1964; a Ditadura Militar, que durou de 1964 a 1985; e a Nova República, que foi de 1985 aos dias atuais.

É importante destacar, que, desde 1500, ano em que o Brasil foi invadido pelos portugueses até o início do século XX, o país não possuía ainda nenhuma universidade, no formato em que conhecemos hoje. Embora já existissem algumas faculdades, nenhuma era universidade. A Escola Universitária Livre de Manaós, que teve sua fundação em 17 de janeiro de 1909, foi considerada a universidade mais antiga do Brasil (BRITO, 2004, 2009; TUFFANI, 2009). No entanto, foi a partir do primeiro período do Governo Lula que foi ampliado o quantitativo de universidades e institutos federais de educação no país.

3.1.1 O direito à Educação no Brasil

A educação enquanto direito social possui a sua dimensão histórica. Sendo assim, a definição dos direitos sociais da cidadania ocorreu em um processo complexo, tendo íntima relação com as transformações globais da sociedade. A vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos na legislação (HORTA, 1998).

Apesar de sua grande importância, a educação foi incorporada com grande atraso ao “seleto grupo dos direitos humanos”, fruto de um processo lento, ambíguo e contraditório. Somente na época moderna, com o tríplice surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado nacional, foi que apareceu a ideia do ensino como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, apenas no século XVIII (HORTA, 1998).

Conforme explica Horta (1988), a partir disso, põe-se em evidência o direito público subjetivo⁵⁶, enquanto uma medida defendida por juristas desde a década de 1930, mas que só mais tarde emergiu no horizonte dos educadores. Sendo o acesso à Educação Básica um direito público subjetivo, qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou o Ministério Público podem acionar o Poder Público para que esse direito seja efetivado (BRASIL, 1988).

Ferraro (2008) e Duarte (2004) apontam para uma necessidade de proposição dos mecanismos para a efetivação do direito à educação, na busca da superação de uma “dívida educacional” que o Estado brasileiro tem com sua população. Contextualizar essa dívida, segundo Ferraro (2008), significa duas coisas. A primeira é que a educação se transformou em um serviço público. A segunda é que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público denominado Educação.

Tal direito se relaciona ao poder de ação que o indivíduo possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a exigência da defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável. São instrumentos jurídicos que podem ser utilizados para acionar o Poder Público quanto à utilização do direito público e subjetivo à educação: a ação popular, a ação civil pública, o mandado de segurança coletivo e o mandado de injunção (HORTA, 1998).

⁵⁶ Segundo Duarte (2004), o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, permitindo ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. Nesse formato, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Conforme preceitua Horta (1983), diferentemente de outros direitos sociais, o direito à educação está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. A inclusão do direito educacional entre os direitos sociais se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação, na qual a escolarização obrigatória passa ser uma imposição⁵⁷.

Esse direito e a obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão amplamente relacionados e devem ser estudados de forma conjunta. O direito à educação desempenha historicamente a função de ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais. Assim, como afirma Horta (1998), o atingimento de um nível mínimo de escolarização torna-se um direito e um dever intimamente ligados ao exercício da cidadania política.

Ao longo da história, o direito à educação e a obrigatoriedade do ensino vão tomando espaços diferentes, desde o Brasil Império ao período de redemocratização do país, no final da década de 1980. Ao realizar um estudo em diferentes Constituições brasileiras, publicadas ao longo dos anos, Horta (1998) nos permite conhecer como se deu a construção do conceito de direito à educação em diferentes períodos. Pode-se observar que os conceitos de obrigatoriedade e gratuidade do ensino se delinearão tomando como base as alterações na legislação educacional brasileira.

No Brasil Império, a Constituição Imperial (1824) previa, em seu artigo 179, a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, bem como a relação direta entre educação e cidadania e a garantia dos direitos civis e políticos. No entanto, não havia referência à educação como um direito e nem ao princípio da obrigatoriedade escolar.

A gratuidade do ensino foi posteriormente reafirmada por meio da Lei de 15 de outubro

⁵⁷ Com o avanço das propostas de *homeschooling* no CN, torna-se cada vez mais necessária a defesa do direito à educação. Uma proposta mais recente, de autoria das deputadas federais Chris Tonietto (PSL-RJ), Bia Kicis (PSL-DF) e Caroline de Toni (PSL-SC), teve sua aprovação na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados em 10 de junho de 2021. Tal proposta visa descriminalizar o ensino domiciliar, no qual o ensino formal atualmente é obrigatório dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988, 2009). Anterior a isso, o deputado federal Carlos Bolsonaro já havia entregue à Câmara dos Deputados o PL nº 3.261/2015, que buscava autorizar o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, e alterar dispositivos da LDBEN, e da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o ECA (BRASIL, 2015d). Tramitam também outros projetos sobre a temática, como o de autoria do senador Fernando Bezerra Coelho (MDB-PE), PL nº 490/2017, que busca alterar a LDBEN, e a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o ECA, buscando prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017c). Em meados de maio de 2022, a Câmara dos Deputados aprovou, em regime de urgência, o texto-base do PL que regulamenta a prática da educação domiciliar no Brasil. Sob o argumento, da liberdade de escolha, mais uma vez as políticas de acesso à Educação Básica vêm sendo desmontadas, o que acarretará graves danos no processo de escolarização dos estudantes.

de 1827⁵⁸, com a criação de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos. Embora o ensino obrigatório estivesse inscrito na reorganização do ensino, as prescrições sobre o assunto permaneceram “letra morta” (HORTA, 1998).

Durante a Primeira República, a Reforma Benjamin Constant definiu a instrução primária, livre, gratuita e leiga em escolas primárias de 1º e 2º graus. Consagrou a laicidade junto com a gratuidade, porém, a escola não possuía caráter obrigatório. Em 1981, a gratuidade e a obrigatoriedade ficaram ausentes da Constituição e o ensino primário foi assumido nas Constituições Estaduais do início da República como tarefa pública não obrigatória (exceto nos Estados de SP, SC, MT e MG) (HORTA, 1998).

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1934, o direito à educação, com a perspectiva da gratuidade e da obrigatoriedade toma forma legal, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse documento defendia a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação como princípios. O texto definitivo da Constituição de 1934, segundo Horta (1998), consagrou o princípio do direito à educação, a qual deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

No entanto, a educação não foi inserida nessa Constituição como direito público subjetivo, e nem se previa a responsabilização criminal das autoridades responsáveis. Na Constituição de 1946, a educação não foi explicitada como dever do Estado, não tendo sido incorporado o conceito amplo de obrigatoriedade. Ainda assim, todas as Constituições Estaduais promulgadas em 1947, inseriram o princípio da obrigatoriedade escolar (HORTA, 1998).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1961, previa que caberiam aos pais a obrigação de proporcionar educação às crianças. Após demorada tramitação, a lei incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória, passando a ser concebida como direito de todos. O ensino primário passou a ser obrigatório a partir dos sete anos e mencionou-se a

⁵⁸ O Art. 1º dessa lei definiu que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras, devendo os Presidentes das Províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, marcar o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os professores delas para as que se criarem. O Art. 6º elenca que os professores ensinariam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

formação de classes especiais⁵⁹ ou cursos supletivos aos que iniciarem depois dessa idade (HORTA, 1998).

Mais especificamente após 1964, a Constituição promulgada pelo regime militar definiu a obrigatoriedade escolar por faixa etária e não por nível de ensino. Pela primeira vez foi inserida, no texto constitucional, a afirmação explícita da educação como dever do Estado, retomando dispositivos legais presentes na educação brasileira desde o Império, e relacionando a obrigatoriedade escolar com faixa etária e com nível de ensino.

A legislação definia que os Estados, o Distrito Federal (DF), os Territórios e os Municípios delegariam às administrações do ensino, fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (HORTA, 1998). Após todo esse retrospecto histórico⁶⁰, na próxima seção serão analisados alguns aspectos sobre a Carta Magna do Estado Brasileiro para a incorporação dos inúmeros direitos sociais, dentre os quais se destaca a educação.

3.1.2. Avanços após a Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) recuperou o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930. A preocupação com a definição de instrumentos jurídicos adequados para garantir esse direito já se fazia presente desde o início da tramitação na Constituinte. Assim, qualquer cidadão poderia usar o mandado de segurança⁶¹ para garantir o direito ao ensino (HORTA, 1998).

Esse direito deixa de ser respeitado não só quando o ensino obrigatório não é oferecido pelo Poder Público, mas também quando esta oferta se faz de forma irregular. O Quadro 3, a seguir, exemplifica algumas alterações, por meio de Emendas Constitucionais (EC), realizadas na Constituição Federal, desde a sua promulgação em 1988:

⁵⁹ De acordo com o Art. 27 da Lei nº 4.024/1961, o ensino primário seria obrigatório a partir dos sete anos e ministrado na língua nacional. As classes especiais e os cursos supletivos voltavam-se para os iniciassem após a idade estabelecida (BRASIL, 1961).

⁶⁰ Após esse período, durante o período do regime militar, destacou-se a publicação do Ato Institucional nº 1/1964, que manteve a Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da “Revolução Vitoriosa” (BRASIL, 1964). Acerca das iniciativas para a Educação Especial nesse período destacam-se as contribuições de Mazzotta (2005), Jannuzzi (2012), Garcia e Kuhnen (2020) e um dossiê temático organizado por Caiado, Siems-Marcondes e Pletsch (2019).

⁶¹ Segundo Silva e Guimarães (2014), o “Mandado de Segurança” tem como objetivo principal proteger direitos, individuais ou coletivos, líquidos e certos, que foram, estão ou poderão ser lesados, por ato de autoridade (pessoa física ou jurídica), não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*. O direito líquido e certo é o já evidente em existência, com a devida delimitação de sua extensão e idôneo a ser exercitado no momento da impetração, ou seja, é o direito comprovado de plano.

Quadro 3 - Modificações na Estrutura da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), mediante Emendas Constitucionais

Dispositivo	Principais alterações
EC nº 11/1996	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 34); - Foi facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, concedendo-se autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica (art. 207).
EC nº 14/1996	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino (inciso VII, art. 34); - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (inciso I, art. 208); - Progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II, art. 208); - Função redistributiva e supletiva da União (art. 211); - Os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211); - Os Estados e o DF devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio (art. 211); - Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (art. 211); - Ensino fundamental público passa a ter como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas (art. 212); - Os Estados, o DF e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (art. 60); - A distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus Municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do DF, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de natureza contábil (art. 60); - A União, os Estados, o DF e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente (art. 60); - A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal (art. 60);
EC nº 19/1998	<ul style="list-style-type: none"> - Vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, para: a) a de dois cargos de professor; b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico; c) a de dois cargos privativos de médico (inciso XVI, art. 37); - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Inciso V, Art. 206).
EC nº 53/2006	<ul style="list-style-type: none"> - Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (inciso XXV, art. 7); - Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (inciso VI, art. 30); - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (inciso V, art. 206); - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (inciso VIII, art. 206); - A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do DF e dos Municípios (Parágrafo único, inciso VIII, art. 206);

	<ul style="list-style-type: none"> - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (inciso IV, art. 208); - A Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (art. 211); - A Educação Básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas (art. 212).
EC nº 59/2009	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (inciso I, art. 208); - Atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII, art. 208); - Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o DF e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (art. 211); - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do PNE (art. 212); - A lei estabelecerá o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (art. 212); - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB (inciso VI, art. 212); - O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal (Educação Básica dos 4 aos 17 anos), deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do PNE, com apoio técnico e financeiro da União.
EC nº 108/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Art. 206); - Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o DF e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Art. 211); - A União, os Estados, o DF e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas (Art. 211); - O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição (Art. 11); - A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal (Art. 212); - Os Estados, o DF e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na Educação Básica e à remuneração condigna de seus profissionais (Art. 212-A); - A distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o DF, os Estados e os Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do DF, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de natureza contábil (inciso I, Art. 212-A); - Os fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do caput do art. 155, o inciso II do caput do art. 157, os incisos II, III e IV do caput do art. 158 e as alíneas "a" e "b" do inciso I e o inciso II do caput do art. 159 (Inciso II, Art. 212-A) - A vinculação de recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 desta Constituição suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerados para os fins deste inciso os valores previstos no inciso V do caput (Inciso VIII, Art. 212-A); - Será destinada à educação infantil a proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere a alínea "b" do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei. (Art. 212-A).

Fonte: Elaboração própria, com base no levantamento documental (2022).

Conforme pode ser observado no Quadro 3, várias modificações foram realizadas na Constituição da República Federativa do Brasil, por meio das alterações publicadas nos últimos 34 anos, desde sua promulgação. No contexto do direito à educação, as mais significativas foram as EC nº 11/1996, EC nº 14/1996, EC nº 19/1998, EC nº 53/2006, EC nº 59/2009 e EC nº 108/2020 (BRASIL, 1996a, 1996b, 1998a, 2006a, 2009e, 2020e).

Na década de 1990 houve uma expressiva progressão da extensão relacionada aos princípios de gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Foi a EC nº 14/1996, que permitiu uma progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Assegurou também que os Municípios atuassem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; e os Estados e o DF, prioritariamente nos Ensinos Fundamental e Médio. Foi também esse dispositivo que assegurou a criação, no âmbito de cada Estado e do DF, de um FUNDEF⁶² (BRASIL, 1996b).

Mais recentemente, o artigo 208, em redação dada pela EC nº 59/2009, passou a assegurar o dever do Estado com a educação, mediante oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, 2009e)⁶³.

Essa extensão passou a compreender parte da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estendendo progressivamente a obrigatoriedade e a gratuidade de ensino. Cabe à União, aos Estados e ao DF, a organização e a definição de normas de colaboração, visando à universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2009e).

A legislação brasileira foi se modificando, buscando atender às mudanças sociais, políticas e econômicas dos anos 2000. Como preceitua Cury (2008), a ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio, incorporando a diferença como direito, estabelecendo um princípio ético mais elevado. Importa destacar que, desde a penúltima alteração nos artigos referentes ao direito educacional em 2009, apenas em 2020 foram introduzidas novas alterações.

Na próxima seção serão contextualizados os aspectos históricos, políticos e educacionais de Moçambique.

⁶² O FUNDEF foi criado por intermédio da Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996d), estendido posteriormente à Educação Básica e alterado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007d), que regulamentou o FUNDEB. Mais recentemente, teve nova regulamentação por intermédio da publicação da Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020h).

⁶³ O disposto no Art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), deveria ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do PNE, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009e, Art. 6º).

3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DO COLONIALISMO À EMANCIPAÇÃO

A expansão europeia do século XVI teve o colonialismo como seu núcleo central. As relações de produção, a acumulação primitiva e os processos históricos engendrados nessa expansão tornaram o capitalismo um modo de produção. Esse sistema estendeu relações coloniais sobre o espaço e as formas sociais. Tornou-se componente estrutural, de seu próprio sistema e amplificou sua dimensão e significado para além das fronteiras (FERREIRA, 2014).

O desenvolvimento do capitalismo levou à incorporação progressiva dos demais continentes a esse sistema, de forma subordinada e dependente. As hegemônias navais e comerciais sucessivas no continente (ibérica, holandesa e inglesa) marcaram a presença europeia na América, na África e na Ásia (CHAGASTELLES, 2008).

As grandes navegações propagavam esse modo de produção, viabilizando a exploração e a dominação de diversos povos. Na América, constituíram-se as colônias padrão de fase mercantilista. Já o continente africano contribuiu com a mão de obra escravizada, enquanto os continentes asiático e europeu desenvolveram lucrativo comércio de especiarias. Essas relações de dominação estabeleceram enclaves coloniais de excepcional importância para o período seguinte (CHAGASTELLES, 2008).

O colonialismo pode ser entendido enquanto um fenômeno, que antecede o capitalismo enquanto sistema mundial, e o acompanha como política em suas diferentes fases de desenvolvimento. É um sistema político complexo, com uma diversidade de elementos estruturais que se entrelaçam para dinamizá-lo, marcando fortemente o período de opressão, que foi imposto ao continente africano. Sua reflexão crítica teve seu início, de maneira sistemática, nas ciências sociais contemporâneas, a partir das lutas revolucionárias e anticoloniais, bem como do processo de descolonização (FERREIRA, 2014; BOMFIM, 2018).

O anticolonialismo foi comum não apenas a estadistas, como à própria opinião pública, que se mobilizou pela renúncia aos empreendimentos coloniais e em favor do *self government* (autogoverno). A era do liberalismo teve na Grã-Bretanha sua principal defensora, especialmente por ser a única nação industrializada no período e pelo fato de seus mercados não sofrerem ameaças de concorrência (CHAGASTELLES, 2008).

O primeiro contato dos portugueses com o território que, veio a ser a colônia de Moçambique, foi em 1498, com Vasco da Gama. O motivo desse contato preliminar ocorreu devido à busca por rotas vindas do continente europeu para as Índias, mais seguras que as terrestres pelo Oriente Próximo. Assim, abastecidos de produtos que mantinham sua

subsistência pelos longos períodos de viagem, e partindo de uma dominação da faixa litorânea estreita, os invasores recém-chegados conseguiram amplo espaço na colônia (BOMFIM, 2018).

Portugal ocupou militarmente o território moçambicano, ratificando seus quatrocentos anos de colonização portuguesa. A principal preocupação dos administradores e militares portugueses era como tornar a colônia útil à Portugal, e nessa perspectiva, a religião e o poder político estiveram intimamente ligados à colonização dos países africanos (BOMFIM, 2018; JANUÁRIO, 2019; MENESES, 2020).

Após conflitos com os povos autóctones e árabes, que já haviam estabelecido certo domínio sobre as rotas comerciais na África Oriental alguns séculos antes, ocorreu uma penetração mercantil portuguesa, ocasionada, principalmente, pela demanda de ouro destinado à aquisição das especiarias asiáticas. Os invasores fixaram-se no litoral moçambicano e construíram seus primeiros fortes: a Fortaleza de Sofala (em 1505) e a Fortaleza Ilha de Moçambique (em 1507) (CABAÇO, 2009; FRY, 2011).

Considerando que as mudanças no cenário econômico ocasionaram impactos no cenário político-educacional, o sistema educativo moçambicano passou por importantes modificações. No período intitulado de “ante colonial”, isto é, antes da invasão, o povo moçambicano já detinha uma educação tradicional, que consistia na transmissão de conhecimentos, convicções e valores que eram repassados de geração a geração. Esse modo de educação difundia a cultura africana e os valores transmitidos desde os primórdios da civilização do continente (QUIMUENHE, 2018).

Introduziu-se uma educação de opressão, desprezando saberes tradicionais dos povos nativos, os quais foram pejorativamente intitulados de “índios” e “povo selvagem”. Essa imposição de um modelo de educação esteve voltada ao processo de submissão dos povos nativos africanos. Tal modelo partiu do desprezo europeu ao modo de educação que já havia na Colônia, sendo desconsiderados e substituídos, visando “desenraizar” os povos africanos de seus antecedentes históricos, forçando uma adaptação à sociedade colonial (BONFIM, 2018; QUIMUENHE, 2018).

Havia a pretensão de libertar os povos nativos do estágio em que se encontravam, para inseri-los na classe dos “assimilados⁶⁴”.

⁶⁴ Segundo Mindoso (2017), havia na estratificação social de Moçambique diferentes categorias como os colonos portugueses, os indígenas e os assimilados. Para o autor, o colono português era considerado, pelo Estado e pelas elites como o “civilizado”. Já os indígenas eram classificados como moçambicanos negros, desprovidos de valores e hábitos “civilizados”. Entre esses dois extremos estava o assimilado, superando a condição de indígena e se tornando um cidadão português. No entanto, em virtude de sua condição racial e origem africana, não era reconhecido como cidadão como o colono português. Representava os poucos moçambicanos negros e mestiços, que desfrutavam de condições melhores que os indígenas.

A educação portuguesa, de caráter opressor, não beneficiava a população moçambicana. Por ser de caráter dualista⁶⁵, privilegiou apenas os portugueses e suas famílias, bem como uma pequena parcela dos povos nativos considerados assimilados (QUIMUENHE, 2018).

Tal modelo de educação colonial foi pensado como um vetor de inculcação da cultura e da LP, assim construindo uma farsa da missão civilizadora e uma invasão e exploração colonial. Para os povos nativos foram impostos diversos empecilhos para a escolarização, tais como aulas ministradas completamente em português, exames de acesso e progressão com critérios discriminatórios, custos elevados e até a distância das escolas do local de moradia (MENESES, 2018).

Nesse sistema dualista de educação, para as crianças de origem portuguesas foram oportunizadas muitas facilidades. O único meio de se tornar um “assimilado” e receber um tratamento igualitário como o colonizador europeu, era o processo de educação formal, inacessível para a maioria dos povos nativos africanos.

Os que alcançavam não conseguiam prosseguir e os que avançavam tinham os seus direitos desrespeitados, muitas vezes, por não utilizarem a carteira de “assimilado”. O sistema educacional vigente colocava barreiras no acesso dos moçambicanos à educação (BONFIM, 2018; QUIMUENHE, 2018).

Dessa forma, como anuncia Chambal (2007), a maioria das crianças moçambicanas, se recebiam algum atendimento escolar, isso se dava em Missões e Internatos, ligados às Igrejas. A atuação desses órgãos pautava-se apenas em assistência às crianças órfãs, abandonadas e com graves problemas de comportamento, filhos de famílias indígenas menos favorecidos economicamente e com relacionamentos conflituosos.

É nesse contexto que, Cabaço (2009) realiza uma contundente crítica ao colonialismo português, o enorme abismo entre a retórica portuguesa da assimilação e não racismo e o racismo violento da ordem colonial moçambicana. Baseiam-se em um dualismo, fundado na oposição entre colonizadores e colonizados, brancos e negros.

A miscigenação que ocorreu, sobretudo na província de Zambézia, onde os primeiros colonizadores estabeleceram alianças de casamento com as filhas dos potentados locais, cedeu, nos finais do século XIX, a um regime cada vez mais “racializado”, dividido entre aqueles que os portugueses denominavam “indígenas” e os “não indígenas” (CABAÇO, 2009; FRY, 2011).

⁶⁵ A educação dualista pode ser caracterizada como uma concepção de educação que privilegia aqueles que detêm o poder econômico, encaminhando-os a uma educação intelectual e que inferioriza aqueles que não possuem tal poder encaminhando-os a uma educação passiva e voltada a trabalhos braçais e artesanais (ARANHA, 2006).

3.2.1 A Conferência de Berlim

Ao longo dos séculos, movidos por interesses econômicos (escravização e exploração de recursos naturais, especialmente o ouro), os portugueses avançaram nas fronteiras africanas espalhando-se pelo interior do continente. Por meio das conquistas militares, apoiadas pelas atividades missionárias e de comerciantes, se estabeleceram no interior da colônia e implantaram a Fortaleza de Sena (em 1530) e a Fortaleza de Quelimane (em 1544).

Essa imposição colonial não se deu de forma pacífica, marcada por guerras ditas de “pacificação e justas”, calcada em resistências dos povos originários e dos árabes, que dominavam rotas comerciais na região oriental da África (CABAÇO, 2009; BOMFIM, 2018; MOÇAMBIQUE, 2022).

Para fins de apaziguamento desses inúmeros conflitos foi realizada, entre 1884 e 1885, a Conferência de Berlim⁶⁶, resultando na partilha do continente africano após a reunião de inúmeras potências imperialistas do século XIX. De acordo com Chagastelles (2008), essas inúmeras rivalidades na região tornaram a Conferência de Berlim um marco histórico do imperialismo contemporâneo, ao promover o debate sobre a ocupação do território africano.

Sob o disfarce de objetivos humanitários, essa Conferência reuniu vários países europeus, se unindo a eles também o Império Turco e os EUA. Nenhuma nação independente africana foi convidada a participar no debate dos assuntos que diziam respeito aos seus territórios. Acerca do documento resultante dessa Conferência:

Invocando Deus no seu primeiro parágrafo, o documento que resultou da conferência pouco cuidou dos objetivos humanitários iniciais, mas estabeleceu “regras” a serem observadas pelas potências signatárias para apropriação “legal” dos territórios africanos. Esta passaria, em primeiro lugar, pela ocupação efetiva do território e, logo após, pela comunicação às demais potências e sua ratificação (CHAGASTELLES, 2008, p. 19).

Após a definição de suas áreas de influência foram assinados tratados com dirigentes africanos. Possíveis contestações dessas áreas pelos países signatários eram contornadas por meio de acordos ou tratados que as potências europeias realizavam entre si. Buscavam ajustar rivalidades anteriores e definiram as esferas de influência metropolitanas e o mapa geopolítico do continente africano até meados da Primeira Guerra Mundial (CHAGASTELLES, 2008).

⁶⁶ Participaram da Conferência de Berlim, realizada entre os anos de 1884 e 1885, os seguintes países: (1) Itália; (2) França; (3) Grã-Bretanha; (4) Dinamarca; (5) Espanha; (6) EUA; (7) Alemanha; (8) Império Otomano (atual Turquia); (9) Portugal; (10) Bélgica; (11) Holanda; (12) Suécia; (13) Rússia e; (14) Império Austro-Húngaro (atuais Áustria e Hungria).

Ainda no século XIX, os países do continente europeu pareciam desconhecer a maior parte do continente africano, tendo apenas como exceção o norte africano, banhado pelo Mediterrâneo e berço das antigas civilizações. Como exemplo temos o deserto do Saara, o qual escondia a África tropical, fornecendo durante séculos ouro, marfim e mão de obra escravizada para a realização de trabalhos nas mais diferentes esferas de atuação da comunidade europeia e de suas colônias (CHAGASTELLES, 2008).

A efetivação da dominação colonial ganhou espaço após essa Conferência. Diversos foram os artifícios utilizados pelos portugueses e pelas potências europeias para manutenção desse poderio. A referida invasão se transformou em ocupação militar e submissão total dos estados ali existentes, levando a uma administração colonial no início do no início do século XX.

Essa foi a base do poder econômico e um dos meios de exploração da mão de obra, por meio do trabalho forçado, enquanto uma continuação do escravismo sob nova aparência, enquanto principal fonte de riqueza durante um longo período (BOMFIM, 2018). As inúmeras transformações econômicas trouxeram também grandes implicações para a colonização de países periféricos⁶⁷. Sendo a escravidão e a opressão, bases do poder econômico e, um dos meios para a exploração, é importante compreender que nesse período:

A evolução dos meios de transporte – o navio a vapor, a locomotiva – e dos meios de comunicação, como o telégrafo, completa o quadro favorável à expansão europeia no continente africano. A queda no valor das taxas de frete e nas tarifas de transporte facilitou uma maior mobilidade não só para as mercadorias como também para as pessoas, além de elevar o papel das grandes companhias de navegação, as quais se ligam indissolavelmente aos interesses coloniais. As estradas de ferro desempenharam papel semelhante e seus trilhos rasgam territórios acompanhados pelos postes telegráficos. Nessa fase de prelúdio à conquista, ainda antes das décadas finais do século, as formas de penetração posteriores foram relativamente definidas, conforme as preferências europeias e, do lado africano, de acordo com as regiões, suas características e reações (CHAGASTELLES, 2008, p. 114-115).

Alguns fatores passaram a facilitar a partilha africana, uma vez que proporcionaram aos europeus o conhecimento do continente, necessário à conquista. Tais fatores foram a atuação dos missionários e as expedições científicas. A Igreja Católica foi responsável pela

⁶⁷ Guimarães (1998) definiu os países periféricos a partir de três escalas: pequenos, médios e grandes. Os grandes países periféricos são distinguidos radicalmente dos países médios e pequenos, por serem aqueles não desenvolvidos, de grande população e de grande território contínuo, não inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica. Segundo o autor, esses países possuem maiores potencialidades para a promoção de maior acumulação de capital, desenvolvimento científico e tecnológico, produção e produtividade, bem como capacidade militar convencional e não convencional, competitividade ampla e diversificada em nível internacional, com menor vulnerabilidade a choques e pressões externas, que distinguem os grandes países periféricos dos demais países da periferia.

“pacificação espiritual” e as inúmeras companhias estrangeiras, a quem o governo direcionou vastas extensões de terra, tinham como finalidade a instalação nos territórios e a cobrança de tributos (CHAGASTELLES, 2008; BOMFIM, 2018).

A luta nacionalista trouxe a necessidade de reconstruir a história, desafiando abertamente a narrativa colonial dominante. Com o movimento pela emancipação e a independência da colônia, sabe-se também que torna-se necessária também a exigência de uma reanálise das histórias, agora no plural⁶⁸ (MENESES, 2020).

3.2.2 O massacre de Mueda e os Movimentos Políticos (UNAMI, UDENAMA, MANU e FRELIMO)

Os dilemas associados à construção da história do país perpassam os múltiplos conflitos violentos, trazendo a necessidade de ressignificar as inúmeras tentativas de descolonização, emancipação e busca de autonomia e independência política e financeira. Embora as histórias de dominação sejam narradas como colonização passiva, fontes histórias e documentais nos permitiram conhecer alguns movimentos de resistência à dominação.

Essa história está marcada por várias estratégias de invocação de memórias, que constituem a referência a partir da qual o "presente é vivido e o passado confrontado". Após o processo de colonização, que se iniciou por meio da invasão portuguesa em seu território, eclodiram inúmeros movimentos armados de resistência que buscavam a independência (MENESES, 2020).

Os maus tratos e o trabalho forçado, os quais o povo moçambicano eram submetidos, engajaram uma movimentação política e social pela busca da Independência Nacional. Visando reprimir esses movimentos históricos, os invasores torturavam e matavam os organizadores e adeptos dessas mobilizações (JANUÁRIO, 2019).

Um dos marcos históricos registrou-se no dia 16 de junho de 1960, em Mueda, onde parte da população que se mobilizava pela independência foi massacrada, por exigir sua liberdade. Além da busca pela liberdade, outras pautas também estavam presentes nos movimentos, tais como o aumento do poder aquisitivo e a melhoria das condições de vida da população (JANUÁRIO, 2019).

⁶⁸ Segundo Meneses (2020), nenhum conceito é neutro. Assim, os moçambicanos possuem inúmeras histórias e tradições que, indicam a presença de múltiplos regimes de historicidade, que "coexistem na sombra das narrativas dominantes" (p. 15). Para a autora, o esquecimento e o silêncio são momentos centrais da colonização, e partes importantes do processo de domar o passado, cujas heranças ainda podem ser sentidas.

Este fato histórico foi conhecido como Massacre de Mueda, no qual aproximadamente seiscentas pessoas perderam a vida, segundo diversas fontes históricas (CABAÇO, 2009; FRY, 2011; BOMFIM, 2018; QUIMUENHE, 2018; JANUÁRIO, 2019; MENESES, 2020). Neste período, já emergiram focos de resistência dos três principais movimentos nacionalistas políticos: a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI), a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) e o *Mozambique African National Union* (MANU).

Esses movimentos contribuíram de forma estratégica para a criação de um movimento único para a luta armada pela libertação e independência nacional, dando origem à FRELIMO, na data de 25 de junho de 1962. Posteriormente foram unificados na Tanzânia por Eduardo Chivambo Mondlane (QUIMUENHE, 2018). Sob a estética da ideologia revolucionária do nacionalismo, sua fundação teve início em frente à província de Niassa, setor militar importante por sua localização na região de fronteira com a Tanzânia e Malawi (CORREIA, 2019).

Durante a luta de libertação nacional, foram constituídas nas zonas libertadas⁶⁹, escolas primárias que tinham seu funcionamento em árvores, como consequência da falta de recursos e da necessidade de adaptação à situação de guerra. Caso as construções fossem fixas seriam alvo fácil para o inimigo abater.

A literatura também aponta a ausência de professores qualificados, pois para a FRELIMO, quem possuísse um conhecimento a mais deveria transmiti-lo. Os estudantes não utilizavam cadernos, livros e demais materiais didáticos. Esse modelo de educação visava a formação do “homem novo”, livre das ideologias colonizadoras, com uma mentalidade inovadora, capaz de resolver os problemas revolucionários da sociedade moçambicana (QUIMUENHE, 2018).

Dois anos após a fundação da FRELIMO foi iniciada a luta armada, em 25 de setembro de 1964, a qual culminou com cessar fogo quase dez anos após, em 8 de setembro de 1974. Esse “cessar fogo” ocorreu por meio da assinatura do “Acordo de Lusaka”, após uma Conferência realizada em Zâmbia, resultando em um acordo entre Portugal e Moçambique, que conduziu a colônia portuguesa à independência.

Participaram representantes das diversas forças políticas portuguesas, tais como o Movimento das Forças Armadas (MFA), o Governo Provisório e o Conselho de Estado. Representando os moçambicanos o tratado foi assinado por Samora Machel, presidente da

⁶⁹ As zonas libertadas referiam-se àqueles territórios que a FRELIMO já havia ocupado, à medida que a guerra de libertação de Moçambique avançava e que já não estavam sob controle da administração portuguesa (QUIMUENHE, 2018).

FRELIMO (PORTUGAL, 1974; BOMFIM, 2018; QUIMUENHE, 2018). Como descrito no documento foram elencados dezenove pontos a serem implementados para a Independência de Moçambique. Optou-se por elencar apenas alguns, tidos como os mais relevantes para a consolidação desse processo emancipatório.

O primeiro ponto previa o reconhecimento, da parte de Portugal, do direito do povo de Moçambique à Independência, aceita por acordo a transferência progressiva dos poderes sobre o território. O ponto dois destacou que a Independência completa de Moçambique seria solenemente proclamada no dia do aniversário da fundação da FRELIMO (PORTUGAL, 1974).

O terceiro ponto enumerado no documento criou estruturas de governo para o período de transição. O quarto ponto do Acordo atribuiu poderes específicos ao Alto Comissário que representava a Metrópole. O quinto ponto estabeleceu a gestão de transição, a transferência progressiva de poderes a todos os níveis e a preparação da independência de Moçambique. O sexto ponto caracterizou os integrantes da gestão de transição (PORTUGAL, 1974).

O sétimo, oitavo e nono pontos especificavam os critérios de nomeação dos Ministros, a constituição da Comissão Militar Mista e o cessar fogo, a partir de 8 de setembro de 1974. Os pontos dez, onze e doze versavam sobre a manutenção da ordem pública e a defesa da integridade do território.

O ponto treze normatizava que a FRELIMO e o Estado Português estabeleceriam e desenvolveriam laços de amizade e cooperação construtiva entre os respectivos povos, nos domínios cultural, técnico, econômico e financeiro, numa base de independência, igualdade, comunhão de interesses e respeito da personalidade de cada povo, entre outros pontos presentes no Acordo (PORTUGAL, 1974).

O acordo assinado entre os dois países levava em consideração uma condução equilibrada de Moçambique à categoria de país independente, optando-se por transferência progressiva de poderes⁷⁰ até a independência definitiva. Com vista à manutenção da paz, foram estabelecidos os órgãos do governo provisório de transição, constituídos por portugueses e moçambicanos.

Em 25 de junho de 1975 foi proclamada a independência de Moçambique, no estádio da Machava, na altura de Lourenço Marques, hoje capital de Moçambique, Maputo (QUIMUENHE, 2018).

⁷⁰ A transferência progressiva de poderes era uma modalidade prevista no Acordo de Lusaka, que previa até meados de 25 de junho de 1975, a libertação de Moçambique dos domínios de Portugal.

3.2.3 A Revolução dos Cravos

A Revolução dos Cravos que ocorreu em Portugal, foi um golpe militar realizado em 25 de abril de 1974, que pôs fim aos 41 anos de ditadura salazarista.⁷¹ Trata-se de um dos mais importantes acontecimentos históricos na Europa durante a década de 1970. Nessa data, os portugueses se rebelaram contra o regime salazarista, de forma que um grupo de militares, os chamados “capitães de abril”, começaram a planejar sua deposição.

Houve uma primeira tentativa em março de 1974, mas sem sucesso. Um mês após, outra investida foi realizada e as ruas de Lisboa, capital de Portugal, se tornaram o palco do movimento que depôs o presidente. Ocorreu com poucos indícios de violência, com apenas quatro mortos, segundo dados oficiais. A Revolta dos Cravos, desencadeada pela revolta militar deu início a um período de instabilidade política com a sucessão do Governo (JANUÁRIO, 2019).

Diante da vitória rápida e sem hostilidades, como forma de agradecimento aos soldados rebeldes, foram oferecidas flores aos combatentes pela população que se encontrava presente na manifestação. Outras versões históricas desse movimento afirmam que uma pedestre que retornava do trabalho, entregou flores aos soldados, que as puseram nos canos dos fuzis. Os cidadãos que saíam às ruas para comemorar, também usavam os cravos e assim, esta flor ficou como o símbolo e nome da revolução (JANUÁRIO, 2019).

Nesse período ocorreu o processo de consolidação da democracia e a derrocada do Estado Novo português, marcando o deslocamento do último representante do regime, Marcello Caetano⁷² para o exílio no RJ, onde permaneceu até sua morte, no ano de 1980 (GONÇALVES, 2018). Deste modo, a situação interna de Portugal, também foi um dos fatores que favoreceram o fim da guerra, em proveito da FRELIMO.

As autoridades Portuguesas discordavam quanto aos rumos que deveriam tomar em relação à disputa que ocorria em Moçambique. O presidente Spínola desejava ver uma transição

⁷¹ Antônio de Oliveira Salazar foi a figura central do Estado Novo, ou seja, do Salazarismo em Portugal. Foi Ministro da Fazenda e em 1932 tornou-se primeiro-Ministro de Portugal, sustentando o regime ditatorial no país por 41 anos. Nesse período, o poder do Presidente da República passou a ser figurativo e a autoridade estava concentrada nas mãos do Primeiro Ministro.

⁷² Marcello Caetano foi político, professor de Direito e o último presidente do Conselho de Ministros do Estado Novo, entre o período de 1968 a 1974. Atuou na Universidade de Lisboa, consolidando as doutrinas corporativistas na História do Direito. Atuou como militante do movimento monárquico e integrou o Integralismo Lusitano. Nos anos 1930 foi parte do regime salazarista no âmbito do Estado Novo. Participou da redação da Constituição de 1933. Apesar de divergências políticas com Salazar, devido ao caráter reformista de suas propostas, manteve-se ativo no governo, ascendendo ao poder em 1968, período em que António de Oliveira Salazar foi afastado por motivo de doença. Durante seu exílio no Brasil, desenvolveu atividades acadêmicas na Universidade Gama Filho, ocupando o cargo de diretor (GONÇALVES, 2018).

lenta em direção à independência, valendo-se, para isso, de tentativas de criação de partidos políticos moderados que pudessem contrabalançar o peso da FRELIMO e atuar como oposição vitoriosa em uma possível eleição. Em contrapartida, os oficiais do MFA de Portugal, politicamente mais alinhadas à esquerda, buscavam uma solução mais rápida, com objetivo de pôr fim à presença militar portuguesa na região.

As divergências dentro do Governo Português abriram espaço para que a FRELIMO chegasse até às Cidades Costeiras. A inconsistência das atitudes portuguesas criou um vácuo de poder, permitindo pela Frente suas exposições e reivindicações para encerrar o conflito. Contrariamente ao desejo inicial do presidente Spínola, o partido político Moçambicano buscava uma transferência imediata de poder sem realização de eleições. As demandas do grupo foram atendidas no Acordo de Lusaka (JANUÁRIO, 2019).

Ao tomar essa posição, esperava-se evitar a formação de grupos políticos opositoristas, o que era uma possibilidade latente, uma vez que a presença da FRELIMO não estava consolidada em todo território e que um dos grupos populacionais do Norte, os MAKUAS, discordavam do domínio. Entre as consequências da Revolução dos Cravos destacaram-se o fim da guerra colonial e o reconhecimento da independência das colônias portuguesas na África: (1) Guiné-Bissau, em 9 de setembro de 1974; (2) Moçambique, em 25 de junho de 1975; (3) Cabo-Verde, em 5 de julho de 1975; (4) São Tomé e Príncipe, em 12 de julho de 1975; e (5) Angola, em 11 de novembro de 1975 (JANUÁRIO, 2019).

3.2.4 A independência de Moçambique e a Constituinte

Nesse item serão tratados alguns aspectos históricos e políticos que tiveram grande influência no processo de escolarização no país, e suas implicações para a constituição das políticas educacionais.

A formação da FRELIMO cedeu espaço para uma forte mobilização pela guerra de independência, resultando posteriormente, na tomada do poder mediante a Revolução dos Cravos em 1974. A luta pela liberdade nacional do regime de repressão colonial português se constituiu enquanto elemento chave para a conquista da independência nacional e para a constituição do Estado Democrático de Direito Moçambicano.

O surgimento desse processo de luta pela libertação nacional derivou-se do surgimento dos primeiros marcos de dominação anticoloniais. Esses marcos se caracterizaram pela ascensão de regimes capitalistas, impulsionando a realização de grandes revoltas manifestadas em guerras de resistência contra o regime Colonial (JANUÁRIO, 2019).

Depois de uma guerra de libertação que durou cerca de dez anos, o país tornou-se independente em 25 de junho de 1975, fruto da Luta Armada, desencadeada pela FRELIMO contra o Exército Português. Foram então devolvidos os direitos e as liberdades fundamentais ao povo moçambicano e publicada a Constituição da República Popular de Moçambique, na qual seu Art. 1º enalteceu a formação populacional enquanto fruto da resistência secular e da luta heroica e vitoriosa contra a dominação colonial portuguesa e o imperialismo (MOÇAMBIQUE, 1975).

Como previsto em sua Constituição, a República Popular de Moçambique buscava realizar um combate enérgico contra o analfabetismo e o obscurantismo, buscando promover o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais. O Estado, segundo a Constituição, agiria para promover internacionalmente o conhecimento da cultura moçambicana e para fazer beneficiar o povo das conquistas culturais revolucionárias dos outros povos (MOÇAMBIQUE, 1975, art. 15).

Os objetivos da República, conforme previsto no Art. 4º de sua Constituição, baseavam-se em na eliminação das estruturas de opressão e exploração coloniais e tradicionais e da mentalidade subjacente; na extensão e reforço do poder popular democrático; na edificação de uma economia independente e a promoção do progresso cultural e social; na defesa e consolidação da independência e da unidade nacional; no estabelecimento e desenvolvimento de relações de amizade e cooperação com outros povos e Estados; e no prosseguimento da luta contra o colonialismo e o imperialismo (MOÇAMBIQUE, 1975).

Segundo Chambal (2007), o período pós-independência se caracterizou pela nacionalização de toda a rede privada de ensino, passando essas escolas a integrarem o patrimônio do Estado. As massas populares passaram a ter acesso à escola, por meio de medidas revolucionárias do Governo Moçambicano, trazendo uma sequência de matrículas nos sistemas de ensino, principalmente no ensino primário.

A Carta Magna Moçambicana previa também que todos os cidadãos possuíam direito à assistência em caso de “incapacidade e velhice”, sendo promovido pelo Estado a criação de organismos que garantissem o exercício deste direito. No âmbito do trabalho e educação, constituem-se direitos e deveres de cada cidadão, cabendo ao Estado o combate à situação de “atraso criada pelo colonialismo”. Em relação aos direitos das pessoas com deficiência, Moçambique assegurava “proteção especial aos órfãos e outros dependentes de militantes” da FRELIMO que morreram no cumprimento de missões. Essa proteção estendia-se aos “incapacitados, mutilados ou diminuídos” na luta de libertação (MOÇAMBIQUE, 1975).

Durante a luta de libertação de Moçambique, foram criados centros, nos quais a população tinha a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Mandlate e Souza (2021), ao realizarem uma reflexão sobre as contribuições de Samora Moisés Machel⁷³, em prol do Sistema Educativo, realizaram uma revisão bibliográfica e biográfica, consistindo no levantamento do estado da arte sobre Machel e os primórdios do Sistema Educativo entre 1970 e 1975.

Conforme elencado no APÊNDICE E, Moçambique teve cinco governos desde sua emancipação. O primeiro mandato de Samora Moisés Machel foi de 1975 a 1986; O segundo Governo Provisório da FRELIMO foi de 1986 a 1986; O terceiro, de Joaquim Alberto Chissano, durou de 1986 a 1990, no primeiro período, e de 1990 a 2005, no segundo período; O quarto, de Armando Emília Guebuza, durou de 2005 a 2015; O quinto e atual governo, de Filipe Jacinto Nyusi, tem sua duração de 2015 aos dias atuais.

Dessa forma, Moçambique passou a adotar em sua legislação a premissa de um Estado soberano, independente e democrático, conforme consta na Constituição da República Popular de Moçambique. Em seu artigo 20, a Constituição menciona que,

A República Popular de Moçambique luta contra a exploração do homem pelo homem, contra o imperialismo o colonialismo, pela unidade dos povos e Estados Africanos, na base do respeito pela liberdade e dignidade destes povos e Estados e do seu direito ao progresso político, econômico e social. A República Popular de Moçambique prossegue uma política de reforço das relações de amizade e ajuda mútua com os jovens Estados, empenhados no mesmo combate de consolidação da independência nacional e da democracia e de recuperação do uso e controle dos recursos naturais a favor dos seus povos (MOÇAMBIQUE, 1975, p. 2).

Desse modo, Moçambique torna-se também solidária à luta dos outros povos pela sua libertação nacional, como ocorriam na mesma época com as demais colônias africanas exploradas pelo continente europeu (Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. A Constituição da República Popular de Moçambique de 1990, definiu o Estado de Direito Democrático, o que contribuiu para a instauração de um clima democrático no país, resguardando-se a interdependência entre os Poderes, levando o país à realização das primeiras eleições após regime colonialista (MOÇAMBIQUE, 2018).

Segunda Silva (1988), a perspectiva do Estado Democrático de Direito concilia Estado Democrático e Estado de Direito e revela um conceito novo, o qual incorpora os princípios gerais desses dois. Sua configuração não significa apenas a fusão desses dois, mas a construção

⁷³ Machel liderou a luta pela independência do país moçambicano e foi o primeiro presidente de Moçambique entre 1970 e 1986 (MANDLATE; SOUZA, 2021).

de um novo que leva em consideração os conceitos dos elementos componentes, mas que também busque superá-los à medida insere um componente revolucionário de transformação do *status quo*.

Machel liderou um projeto educativo em meio às dificuldades e conjunturas desestruturadas caracterizadas pela ausência de recursos humanos, materiais e financeiros. Contudo, o ex-presidente adotou um projeto educativo que continha instruções políticas e ideológicas sem discriminação social, cultural e regional. Promoveu um ensino “civilizador, conscientizador e formador” do “Homem Novo” livre da mentalidade colonial, assumindo valores socialistas (MANDLATE; SOUZA, 2021).

Após a independência criou-se um sistema de educação cujo objetivo era de formar o Homem Novo, um homem livre da opressão e do ideal colonial. O primeiro documento referente à atuação do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique, foi o Decreto nº 1/1975, que definiu as tarefas e as funções que cabiam ao Ministérios para a implementação do Programa Geral de atividades do Conselho de Ministros⁷⁴.

Segundo o documento, o triunfo da Revolução dependia fundamentalmente da “criação e desenvolvimento do homem novo e de mentalidade nova”, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a criação de condições para que a instrução, a educação e a cultura se tornassem direitos da população. Isso possibilitaria o combate enérgico e sistemático da “pesada herança que foi legada pelo colonialismo: o analfabetismo, a ignorância e o obscurantismo” (MOÇAMBIQUE, 1975).

Foram definidas então como competências na área do ensino, orientar e controlar todo o sistema do ensino; elaborar e executar os programas das escolas, em todos os níveis; estabelecer regras que assegurem o funcionamento uniforme das escolas; elaborar os livros, textos e manuais de ensino; organizar e dinamizar todo o programa de alfabetização e educação de adultos; orientar a produção de material didático, garantindo a sua relação com a sociedade e o meio ambiente moçambicano; preparar novos professores e promover a qualificação permanente e progressiva de todo o quadro docente, em âmbito pedagógico, cultural e político; criar escolas de formação profissional e reformular a orientação das já existente em função das exigências do desenvolvimento nacional e da Revolução, e em cooperação com outros Ministérios (MOÇAMBIQUE, 1975).

⁷⁴ É o órgão responsável por coordenar a gestão do SNE em Moçambique, garantindo a sua coesão. Os currículos e programas de diferentes subsistemas de ensino são regidos por regulamento específico. Caso sejam necessários ajustes locais, podem realizados nos programas nacionais de ensino, desde que não se dissociem dos princípios, objetivos e a estrutura do SNE (MOÇAMBIQUE, 2020).

3.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: DO TRATADO DE ZAMORA AOS AVANÇOS POLÍTICO-LEGAIS REPUBLICANOS

A produção científica de história e de história da educação é para Magalhães (2007), uma prática metódica e crítica, a partir de um lugar, de um sentido grupal e de uma ação, que desenvolve uma determinada linguagem. A história da educação em Portugal se aproxima de um quadro que articula dimensões eruditas, científicas e no âmbito do ensino. Toma as universidades, com referência à formação inicial e continuada de professores e outros profissionais de educação e ensino, como parte da veiculação dessa produção.

Embora essa produção oriunda das universidades seja um núcleo central, segundo Magalhães (2007), ela não responde por toda a produção atual no âmbito da História da Educação em Portugal. Segundo o autor,

Tudo tem a sua história, pelo que a organização do presente evento não pode ser desenquadrada de um processo social e cultural e de uma genealogia de práticas, decisões estratégicas e compromissos individuais, grupais, institucionais, nacionais, bilaterais e internacionais, com sentido fundante, mas também de um desenvolvimento geral dentro e fora das Ciências da Educação (MAGALHÃES, 2007, p. 6).

Considerando então o contexto histórico e político do país pode afirmar-se que sua fundação ocorreu no ano de 1143, mesmo ano da celebração do Tratado de Zamora, assinado entre Dom Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal, e Afonso VII de Leão e Castela. O Tratado reconheceu o estatuto jurídico de Portugal como reino independente, sendo em 1179 confirmado pelo Papa Alexandre III.

Durante os séculos XII e XIII, os reis portugueses foram alargando as fronteiras até à conquista do Algarve, consolidando um território praticamente inalterado até os dias atuais. Ao fim do século XIII, o rei Dom Dinis fundou a Universidade de Coimbra, uma das mais antigas do continente europeu. Nos centros urbanos mais importantes, foram edificadas castelos, palácios e catedrais, bem como os recintos da administração territorial.

Como bem pontua Siqueira (2009), ainda que outros domínios denominados “ultramarinós” já estivessem presentes na visão de alguns historiadores, a história colonial do Brasil está também relacionada a partir de sua inserção no contexto imperial português. Essas implicações contribuem no entendimento da constituição da monarquia portuguesa, do surgimento do Reino de Portugal ainda no século XII, do aumento crescente do poder régio e da especificidade com que se estruturou o país.

Para França (2007), o continente europeu foi marcado nos últimos séculos da Idade Média, nomeadamente durante os séculos XIII, XIV e XV, por uma crescente preocupação no registro escrito dos diversos saberes e eventos, buscando sistematizar a organização dos reinos. Esse empenho em deixar registrado o passado em linguagem acessível teve início no século XIV e culminou no século XV.

Conforme indica o Siqueira (2009), o surgimento da monarquia foi anterior ao Estado. Desse modo, o Estado português não foi criado para atender uma demanda da nação já existente. No final da década de 1470, as coroas de Portugal e de Castela assinaram o Tratado de Alcáçovas-Toledo⁷⁵, separando o Oceano Atlântico em duas áreas de influência: ao norte das Canárias, navegável por Castela, e ao sul deste arquipélago, sob o controle lusitano.

Dom Henrique, também conhecido como "Henrique, o Navegador", foi um dos precursores na navegação portuguesa, na qual as caravelas cruzaram os oceanos, fazendo uso dos melhores conhecimentos científicos e práticos da época. Durante os séculos XIV, XV e XVI, navegaram até a África, o Oriente e o continente sul-americano. Invadiram terras e se apossaram de grandes riquezas.

No ano de 1498, Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia, e em 1500, Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil. Nesse mesmo período, os portugueses também embarcaram em Oman (1508), na Malásia (1511), no Timor-Leste (1512), na China (1513) e no Japão (1543).

Em meados do século XVI iniciou-se um processo de transformação na política imperial portuguesa. Colonizar o continente americano fazia parte desse conjunto de medidas adotadas, além da necessidade de assegurar a posse das terras brasileiras, também ameaçadas por invasões dos espanhóis e dos franceses. Com o surgimento do movimento protestante na Europa emergiram também dificuldades diplomáticas para Dom João III (SIQUEIRA, 2009).

O lucro oriundo das grandes navegações possibilitou aos portugueses prosseguirem com a expansão marítima. A ampliação do comércio de ouro e de pessoas escravizadas que se estabeleceu nas regiões da costa ocidental africana alimentou o lucrativo e econômico mercado escravagista, bem como a busca de novos caminhos para o Oriente. Os navegadores levavam informações geográficas, relatos sobre as navegações e novidades sobre oportunidades comerciais no continente africano (SIQUEIRA, 2009).

⁷⁵ O Tratado de Alcáçovas-Toledo baseou-se em acordo assinado pelos portugueses e castelhanos acerca de questões envolvendo a dinastia, as fronteiras e as relações entre as navegações, o comércio marítimo e as posses das invadidas nas redondezas do Oceano Atlântico. Por meio desse Tratado, Portugal desistiu de qualquer pretensão às Canárias e invasões ao reino da Granada.

3.3.1 Do Ministério da Instrução Pública ao Ministério da Educação Nacional

O império português foi o primeiro e mais duradouro dos impérios coloniais, compreendendo o período entre 1415 e 2002. Em 1807, Portugal foi invadido pelo Rei Napoleão, o que obrigou a família real a fugir para o Brasil. A monarquia foi substituída pela Primeira República, de 1910 até 1926. Segundo Pires (2017), apresenta-se nesse período da historiografia portuguesa, a ausência de uma análise acerca da preparação da revolução e a implantação da República em Portugal em outubro de 1910.

O autor investiga então, as ações levadas desempenhadas pelo Partido Republicano Português, tendo em vista a derrocada da Monarquia Constitucional e os aspectos políticos, econômicos e sociais do país. Ao utilizar artigos publicados na imprensa, memórias, ensaios, e transcrições dos discursos proferidos pelos republicanos na Câmara dos Deputados antes da Proclamação da República, Pires (2017) afirma que uma ruptura entre a Monarquia e a Nação era cada vez mais visível.

Enquanto parte da população brasileira celebrava sua Proclamação da República em 1989, à Portugal interessava seu renascimento político, econômico e financeiro. Considera-se que no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, o país registou um crescimento do setor industrial, da forma como ocorreu com outras economias europeias menos desenvolvidas. Assim, após um período conturbado e da participação de Portugal nessa guerra, em 1926 ocorreu um golpe militar que finalizou o período histórico da Primeira República.

Ao passar por um processo de industrialização e modernização econômico e social, inerente ao nono modelo que se consolidava na Europa, o país manteve baixas taxas de crescimento (PIRES, 2017). A consolidação do liberalismo transformou o panorama político nacional do país, não possibilitando ao rei que seu poderio fosse absoluto. A primeira constituição estava em vias de ser promulgada.

Ao longo de sua história, conforme disponível no APÊNDICE F, Portugal teve a figura de 23 presidentes, desde seu período republicano que se iniciou em 1910. Com a instauração do Estado Novo, António Oliveira Salazar, governou Portugal durante quase meio século. Segundo Braga (2010), no período entre 1936 e 1974, período que corresponde à maior parte da história do Estado Novo, as questões relativas à educação estiveram sob a alçada do Ministério da Educação Nacional⁷⁶, que substituiu o Ministério da Instrução Pública.

⁷⁶ O Ministério da Instrução Pública foi o responsável pela política educacional em Portugal durante o período que compreendeu os anos de 1913 a 1936. Após esse período, passou a utilizar a nomenclatura de Ministério da Educação Nacional, conforme disposto na Lei nº 1.941/1936 (PORTUGAL, 1936).

A Lei nº 1.941/1936, além de alterar o nome do órgão estatal para Ministério da Educação Nacional, também instituiu a Junta Nacional da Educação. Esse órgão era dedicado ao estudo dos problemas que estavam atrelados à “formação do caráter, ao ensino e a cultura” e apresentava as seções: Educação Moral e Física; Ensino Primário; Ensino Secundário, Ensino Superior, Ensino Técnico; Belas Artes; Investigação Científica e Relações Culturais (PORTUGAL, 1936).

Ao caracterizar os ministros da Educação Nacional, Braga (2010) aborda também aspectos da formação acadêmica destes, conforme pode ser visualizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Ministros da Educação Nacional de Portugal (1937 a 1974)

Ministro	Ano da Nomeação	Ano da Exoneração	Chefe de Governo
António Faria Carneiro Pacheco	1936	1940	Oliveira Salazar
Mário de Figueiredo	1940	1944	Oliveira Salazar
José Caeiro da Mata	1944	1947	Oliveira Salazar
Fernando Andrade Pires de Lima	1947	1955	Oliveira Salazar
Francisco de Paula Leite Pinto	1955	1961	Oliveira Salazar
Manuel Lopes de Almeida	1961	1962	Oliveira Salazar
Inocêncio Galvão Teles	1962	1968	Oliveira Salazar
José Hermano Saraiva	1968	1970	Oliveira Salazar e, depois de 28/09/1968, Marcelo Caetano
José Veiga Simão	1970	1974	Marcelo Caetano

Fonte: Dados levantados por Guimarães (*et al.*, 2000) e publicados por Braga (2010).

Conforme afirma o autor, os representados do Ministério da Educação Nacional ilustrados no Quadro 4, atuaram durante suas trajetórias em diversas instituições (Faculdades de Direito, Letras e Ciências da Universidade de Coimbra; Faculdade de Direito de Lisboa e Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras da Universidade Técnica de Lisboa), tendo alguns ocupado cargos anteriores de reitores (Veiga Simão na Universidade de Lourenço Marques).

Outro aspecto analisado também por Braga (2010), diz respeito ao fato de que os ministros da Educação Nacional haviam desempenhado funções políticas antes de assumirem a função de ministro. Esses cargos foram desempenhados tanto no próprio governo, como em outras pastas de diferentes gestões. Além desses cargos, alguns também atuaram como parlamentares junto à Assembleia Nacional e como procuradores à Câmara Corporativa.

Em 1926, um golpe militar impôs uma ditadura, que perdurou até o ano de 1933. Nesse mesmo período passou a vigorar o Estado Novo, durando até 1974, ano da Revolução dos Cravos. Essa Revolução trouxe ares de liberdade e democracia aos portugueses, que passaram a reconhecer, após inúmeros confrontos armados com suas colônias, a independência delas na África.

O fim do Estado Novo permitiu que as últimas colônias portuguesas se tornassem independentes, e que Portugal se tornasse um Estado democrático de direito. No ano de 1986, o país aderiu à Comunidade Econômica Europeia (CEE), e, desde lá, o país tem mantido relações bilaterais e multilaterais consistentes com vários países.

3.3.2 A Escola de Pais

A Escola de Pais Nacional de Portugal teve seu início em 1968, e pautou-se em um trabalho interno, primeiramente, de organização, estruturação e elaboração do movimento, e seus primeiros ciclos pilotos em 1969. Seu lançamento oficial se deu no dia 18 de abril de 1969, na cidade do Porto. Participaram vários educadores, religiosos e muitos casais interessados (ORLANDO; HENRIQUES, 2017).

O movimento foi bem recepcionado e o grupo ficou satisfeito por receber a mensagem da Escola de Pais e poder seguir os mesmos moldes da Escola de Pais do Brasil. A cidade do Porto, através de uma correspondência assídua, conseguiu levar adiante o trabalho e despertar o interesse de várias cidades portuguesas. Passaram depois a preparar seu primeiro congresso (ORLANDO; HENRIQUES, 2017).

É interessante visualizar que a fundação da Escola de Pais Nacional de Portugal não esteve associada diretamente à França (local de surgimento desse movimento), mas ao Brasil, com o qual manteve estreita relação desde o início. No ano de 1970, depois da experiência dos ciclos, foi fundada oficialmente e reconhecida juridicamente em 1971, com sede no Porto.

Seus Estatutos foram aprovados pelo Ministério da Educação Nacional em 7 de janeiro de 1971. A Escola de Pais procura fomentar a harmonia conjugal e um clima próprio à educação dos filhos e à colaboração com a escola para melhor cumprimento de uma função familiar e social. Buscando cumprir esse objetivo de difusão, fundou para além do Porto, delegações em Guimarães, Lisboa, Guarda, Braga, Lourenço Marques, Portalegre e Chaves (ORLANDO; HENRIQUES, 2017).

Os contornos da Escola de Pais em Portugal também apresentaram o mesmo desenho que no Brasil em relação às suas estratégias de difusão. As atividades realizadas pela Escola de Pais baseavam-se em conferências, colóquios, encontros de casais e jovens, cinemateca, biblioteca, gabinete de consultas, emissões na Rádio e TV, edição de livros e revistas. Esse modelo ainda continua vigente no país e como principais objetivos busca desenvolver a “parentalidade”, trazer maior confiança nas relações afetivas e promover formas de os pais contribuírem com desenvolvimento dos filhos.

3.3.3 A República Portuguesa e sua Constituição

A Constituição é a lei suprema do país, consagrando os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais que regem o Estado e as grandes orientações políticas a que os seus órgãos devem obedecer. Estabelece também as regras de organização do poder político. O formato desse documento, tal como conhecido atualmente, se delineou por meio da publicação de um Decreto, em 10 de abril de 1976.

O documento apresentava uma síntese do contexto histórico e político que Portugal vivia naquele período. Enfatizava que em 25 de abril de 1974, o MFA, coroou a longa resistência do povo português derrubando o regime fascista e libertando o país da ditadura, da opressão e do colonialismo. Essa Revolução, conforme consta no documento, representou uma transformação e o início de uma virada histórica da sociedade portuguesa. Desse modo, conforme disposto neste Decreto:

A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do País. A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno (PORTUGAL, 1976, p. 1).

Considerando então os aspectos históricos e políticos que atravessavam o país nesse período, a Assembleia Constituinte, reunida na sessão plenária de 2 de abril de 1976, aprovou e decretou a Constituição da República Portuguesa. Em seu Art. 1º o país é tratado como uma República soberana calcada “na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na sua transformação numa sociedade sem classes”. Tratava-se então, de um Estado democrático, baseado na “soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democráticas” (PORTUGAL, 1976, p. 1).

O objetivo da mobilização popular que se construía naquele período era assegurar uma transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras, conforme descrito no Art. 2º da Constituição. Nesse contexto, o Movimento das Forças Armadas garantiria as conquistas democráticas do processo revolucionário, participando em aliança com o povo, no exercício da soberania (PORTUGAL, 1976).

A partir de sua publicação em 1976, a Constituição da República de Portugal passou por várias revisões⁷⁷, tendo definido a estrutura do Estado e as funções dos quatro órgãos de soberania: (1) Presidência da República; (2) Assembleia da República, Governo e Tribunais; (3) órgãos de poder político; e (4) regiões autônomas e autarquias (PORTUGAL, 2022).

O Presidente da República é o Chefe de Estado e nos termos da Constituição, representa a República Portuguesa, garante a independência nacional, a unidade do Estado e o regular funcionamento das instituições democráticas. É também o Comandante Supremo das Forças Armadas. Tem como especial atribuição defender, cumprir e fazer cumprir a Constituição, tendo sua legitimidade democrática conferida através da eleição direta pelo povo.

Compete também ao Presidente nomear o Primeiro-Ministro, ouvidos os partidos representados e tendo em conta os resultados eleitorais das eleições. É de sua competência também a nomeação ou exoneração dos demais membros do Governo, sob proposta do Primeiro-Ministro. Ao Primeiro-Ministro compete informar ao Presidente da República os assuntos referentes à condução da política interna e externa do país, podendo delegar também a presidência do Conselho de Ministros (PORTUGAL, 2022).

Sobre a Assembleia da República, trata-se de um parlamento nacional. É um dos órgãos de soberania, composto por todos os deputados eleitos. Tem como competência a aprovação das leis fundamentais da República e a vigilância pelo cumprimento da Constituição, das leis e dos atos do Governo e da Administração (PORTUGAL, 2022).

O papel do Governo é claramente definido, sendo o responsável por conduzir a política geral e a administração pública, que executa a política do Estado. Exerce funções políticas, legislativas e administrativas. Tem como funções: negociar com outros Estados ou organizações internacionais; propor leis à Assembleia da República; estudar problemas e decidir sobre as melhores soluções; fazer regulamentos técnicos para que as leis possam ser cumpridas; decidir como utilizar os recursos públicos.

As principais decisões do governo são tomadas no Conselho de Ministros, que também discute e aprova propostas de lei e pedidos de autorização legislativa à Assembleia da República (para leis que definem políticas gerais ou setoriais), discutindo e aprovando Decretos-Lei e Resoluções (que determinam medidas ou a forma de execução das políticas) (PORTUGAL, 2022). A seguir, serão apresentados aspectos políticos e históricos sobre a constituição da Educação Especial em Portugal.

⁷⁷ Destacam-se aqui algumas das alterações: a Lei nº 1/1982 - 2ª versão; a Lei nº 1/1989 - 3ª versão; a Lei nº 1/1992 - 4ª versão; a Lei nº 1/1997 - 5ª versão; a Lei nº 1/2001 - 6ª versão; a Lei nº 1/2004 - 7ª versão; e a Lei nº 1/2005 - 8ª e mais recente versão.

4 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo tem como objetivo a compreensão do conceito de internacionalização e a realização de uma revisão sistemática, de forma preliminar a partir do tema, na qual foram utilizados alguns descritores para a busca da produção científica nacional, considerando o período compreendido entre 2008 e 2022.

Busca situar a tese no cenário da produção científica, buscando evidenciar os avanços na área de pesquisa em políticas de Educação Especial.

4.1 O CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

O conceito de internacionalização pode ser entendido a partir de uma noção que o remete a uma imagem de via de mão dupla, de interconexão, de troca e de quebra de barreiras entre diferentes comunidades científicas nacionais. Entretanto, o grande desafio consiste na análise de fluxos de internacionalização sem tomar países como unidades coesas e coerentes de análise, buscando compreender como desigualdades nacionais e internacionais se relacionam nesses processos (MADEIRA; MARENCO, 2016).

O Relatório Mundial sobre a Deficiência da Organização Mundial de Saúde (OMS), traduzido pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo (SP), estimava que mais de um bilhão de pessoas vivem com alguma forma de deficiência. Isso se traduz em algo próximo de 15% da população mundial, tomando como base estimativas da população mundial de 2010 (SÃO PAULO, 2011).

Conforme afirmado por Rahme (2013), a partir da década de 1990, o termo inclusão passou a ser adotado em publicações provenientes dos EUA e da Suécia. Esse processo se fortaleceu nos anos seguintes por meio de declarações internacionais que introduziram a perspectiva de uma Educação Inclusiva destinada, a princípio, a alunos com “necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1990, 1993, 1994). Nessa perspectiva, a disseminação desse termo surge a partir do cenário de uma globalização de políticas educacionais.

Os documentos internacionais publicados tornaram marcos temporais e políticos na definição de ações e programas governamentais para essa população. Considerando que tais políticas assumem uma centralidade na definição de políticas regionais e locais, é preciso que a produção científica brasileira na área de Educação Especial acompanhe a internacionalização dessas políticas, considerando seus diversos e multifacetados cenários.

4.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA INTERNACIONALIZAÇÃO

As pesquisas sobre Educação Especial, enquanto modalidade de educação escolar, têm apresentado ampliação quantitativa e qualitativa nos últimos anos, apontado para múltiplas possibilidades de intervenção. Situam-se diferentes abordagens teórico-metodológicas e compreendem os mais distintos objetos de estudo (ALMEIDA; MENDES; WILLIAMS, 2004; SILVA; SANCHÉZ GAMBOA, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011; CASAGRANDE; MAINARDES, 2021).

Com isso, pesquisas desenvolvidas em âmbito internacional também podem auxiliar aos pesquisadores na compreensão dos diferentes fenômenos que permeiam a área. Um dos exemplos remete aos estudos de educação comparada. Segundo Célio Sobrinho (*et. al.*, 2015), a produção do conhecimento em Educação Especial no campo da Educação Comparada ainda é bastante escassa. Ao buscar identificar pesquisas comparadas relacionados às diferentes nuances nos diversos países, o pesquisador e colaboradores verificaram que poucos trabalhos internacionais sobre Educação Comparada foram realizados no país.

Vinente e Galvani (2021), ao realizarem uma revisão sistemática buscando analisar estudos comparados de Educação Especial no âmbito da legislação internacional entre 1998 e 2018, mapearam apenas seis pesquisas internacionais (WILHELM, 2010; CABRAL, 2010; MIRANDA, 2011; CONCEIÇÃO, 2017; BAZILATTO, 2017; MONTES, 2018).

Destes trabalhos, cinco referem-se a dissertações e um trata-se de tese, e envolviam diferentes países como Venezuela, Itália, Espanha, México e Suécia. As pesquisas internacionais sobre a política de Educação Especial são relevantes para compreensão da dinâmica de implementação. No âmbito da Educação Comparada podem trazer elementos para análise e resolução de inúmeros problemas de pesquisa em relação aos mais variados objetos de estudo.

Focalizando a Educação Comparada e a Educação Especial identificou-se a primeira pesquisa, de Wilhelm (2010), que teve como objetivo identificar e explicar os contrastes e as semelhanças histórias presentes na política de Educação Especial do Brasil e Venezuela. Por meio do estudo comparado, o autor verificou que a partir de 1999 as matrículas em instituições especializadas passaram por expressiva ampliação.

Destaca-se na análise comparativa o movimento pela desinstitucionalização que ocorreu no Brasil e não na Venezuela. Além disso, na Venezuela, as Missões Sociais foram

pioneiras na oferta dos serviços especializados, como ocorreu no início da história da Educação Especial no Brasil.

Cabral (2010), ao desenvolver um estudo comparativo, referente à legislação sobre a Educação Especial do Brasil e da Itália, por meio da exploração de documentos oficiais, utilizou um protocolo específico, que manuseou documentos como Constituições, Leis, Decretos e Resoluções publicados entre 1970 e 2009. Com base nos resultados, o autor verificou que o Brasil instituiu documentos para incentivar mudanças, enquanto na Itália as normas instituídas fundamentam práticas já existentes. Além disso, foram identificadas dificuldades para integração entre os serviços educacionais e de saúde.

Miranda (2011), ao realizar um estudo descritivo e comparativo a respeito das condições necessárias que envolvem o processo de inclusão, identificou e analisou como ocorre a aprendizagem e desenvolvimento de 15 crianças com deficiência que frequentavam a Educação Infantil do sistema regular de ensino, segundo a percepção de profissionais e familiares, na cidade de Maringá/Brasil e em Guadalajara/Espanha.

Os resultados da pesquisa apontaram que nas duas realidades, tanto a brasileira quanto a espanhola, há dificuldades para implantação de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades de escolarização para a diversidade dos alunos e de prover educação de qualidade a todos, inclusive à criança que se apresenta com potencialidades diferentes para aprender.

Conceição (2017) em sua pesquisa, teve como objetivo analisar processos desencadeados pelas políticas públicas de entrada e, principalmente, de permanência, para estudantes com deficiência no Ensino Superior, em contexto latino-americano, com enfoque no estudo comparado entre o México e o Brasil. Por meio de uma pesquisa histórico-documental e entrevistas com estudantes, o pesquisador verificou que os Estados mexicano e brasileiro não conseguiram ofertar condições concretas para romper fragilidades, e assegurar à Educação Especial um lugar estável nesse nível de ensino.

Bazilatto (2017), em pesquisa semelhante à de Conceição (2017), analisou noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos em realidades brasileiras e mexicanas. Por meio de uma pesquisa documental, análise dos Censos Escolares e entrevistas com estudantes surdos, verificou-se que educação de surdos segue os acordos internacionais que objetivam ampliação do acesso à Educação Superior. A especificidade linguística dos surdos é negligenciada e as atitudes de cooperação entre ouvintes e surdos ampliam as redes de interdependência, colaborando no processo formativo-educativo dos estudantes surdos em contextos universitários no Brasil e no México.

Montes (2018), ao investigar na perspectiva comparada, os documentos que reconhecem as línguas de sinais no Brasil e na Suécia e analisar se os respectivos reconhecimentos contribuíram para o processo educacional dos surdos, realizou uma pesquisa documental com base na análise de conteúdo. A Suécia foi o primeiro país a dar “status de língua” a uma língua de sinais, além de implementar o modelo sueco de educação bilíngue. Montes (2018) verificou que na Suécia, a língua de sinais como língua materna está prevista em lei, contribuindo para a criação de condições reais para a sua aquisição pela comunidade surda. No Brasil, o direito à aquisição não é previsto em lei e, assim, não estão definidos os caminhos a serem percorridos pelas crianças surdas que almejam a aquisição de sua língua.

Pode-se observar os estudos comparativos em Educação Especial podem auxiliar-nos na definição de novas políticas e análise do processo de formulação e implementação dos serviços aqui ofertados. Ao tempo em que identificamos na literatura científica pesquisas que abordam as políticas de Educação Especial em diferentes países (México, Itália, Suécia, Venezuela e Espanha), verifica-se a necessidade de pesquisas no âmbito dos países lusófonos.

Embora haja algumas iniciativas de análise na correlação de serviços especializados do Brasil e países europeus e latinos, a literatura ainda carece de pesquisas que focalizem a questão da lusofonia, considerando que tais países possuíram modos semelhantes de colonização e resistência aos modelos hegemônicos de dominação, tanto nos aspectos culturais quanto aspectos sociais, políticos e econômicos.

Tais pesquisas podem comparar os sistemas de ensino, focalizando programas, ações governamentais e projetos implementados para o atendimento às necessidades específicas do alunado da Educação Especial em países que guardam heranças lusófonas culturais e políticas de colonização. Além disso, podem contribuir para o alinhamento de ações governamentais e análise de conjuntura política e educacional à luz dos estudos internacionais.

4.3 PRODUÇÃO SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PAÍSES LUSÓFONOS (BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL)

As pesquisas que envolvem sistemas de ensino internacionais podem trazer elementos para análise e resolução de inúmeros problemas de pesquisa em relação aos mais variados objetos de estudo (VINENTE; GALVANI, 2021). Buscando situar o problema de pesquisa ao que se tem disponibilizado na literatura científica sobre políticas educacionais entre o Brasil,

Moçambique e Portugal, foi realizada uma revisão sistemática⁷⁸ preliminar a partir do tema, na qual foram utilizados alguns descritores para a busca da produção científica nacional, considerando o período compreendido entre 2008 e 2022.

Foram utilizados os seguintes descritores, de forma combinada ou isolada, na base de dados (título, assunto e resumo) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷⁹: Brasil, Moçambique, Portugal, Política Educativa, Educação Especial e Política Educacional.

Na primeira busca realizada foram encontradas 420 teses e dissertações, pesquisas essas que permeavam todos os temas e áreas do conhecimento. Nesse primeiro momento foram compilados os seguintes itens dos trabalhos para uma planilha do *Microsoft Excel*: Ano de publicação, título do trabalho, autor (a), gênero do (a) autor (a), instituição de publicação do trabalho e natureza (tese ou dissertação).

Ao realizar uma triagem no material encontrado, foram excluídas algumas produções repetidas e trabalhos que não se situavam na temática do trabalho. Após um processo de leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foram excluídos mais trabalhos repetidos e que não se tratavam de pesquisas internacionais, no qual se chegou a um total de 117 trabalhos.

Entretanto, esses trabalhos não se referiam a pesquisas realizadas envolvendo apenas Brasil, Moçambique e Portugal, mas envolviam também países como México, Venezuela, Espanha, Guiné-Bissau e outros. Posteriormente, em uma próxima triagem foram identificados somente trabalhos que se referiam ou ao Brasil, ou a Moçambique ou a Portugal, podendo estar articulados entre si ou isolados, chegando ao total de 96 teses e dissertações.

É importante destacar que ainda não se chegou ao quantitativo de trabalhos na área de Educação Especial que se debruçaram sobre os aspectos da política nesses países. Mas optou-se por descrever algumas perspectivas, para que se possa obter um panorama sobre o que os pesquisadores andam investigando quando se referem ao Brasil, Moçambique, Portugal.

Desse quantitativo de 96 trabalhos, 68 são teses (71%) e 28 são dissertações (28%). Quanto ao gênero desses pesquisadores, 63 pesquisas foram realizadas por mulheres (63%); e

⁷⁸ A revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

⁷⁹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio da integração dos sistemas de informação de teses e dissertações publicadas em diversas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possibilitando maior visibilidade à produção científica nacional (IBICT, 2022).

33 pesquisas feitas por homens (34%). Como se pode observar, a maioria dos pesquisadores que realizaram trabalhos envolvendo alguns ou todos esses países foram do gênero feminino.

Quanto às instituições, podem ser listadas, bem como o quantitativo de trabalhos de cada uma: FIOCRUZ (1); MACKENZIE (3); PUC-MG (2); PUC-SP (2); UEPG (1); UERJ (6); UFC (2); UFES (1); UFG (2); UFJF (2); UFMG (3); UFPB (1); UFPE (5); UFPR (4); UFRGS (6); UFRN (1); UFRJ (4); UFS (2); UFSC (8); UFSCar (4); UFSM (1); UFT (1); UFTM (1); UFV (1); UNB (3); UNESP (12); UNICAP (1); UNIJUÍ (1); UNIOSTE (1); UNISINOS (5); UNIVATES (1); USP (7); e UTFPR (1).

Tendo situado as instituições nas quais os trabalhos foram publicados, resta descrever essas pesquisas relacionando-as aos seus objetos de estudo. Essas pesquisas versavam sobre vários temas, envolvendo: RI; Ensino Superior; design; história; geografia; cultura; agricultura; política; gestão escolar; Educação Especial; engenharia militar; formação de professores; línguas e literatura e saúde.

Têm se destacado durante essa busca as temáticas relacionadas ao Ensino Superior (9 trabalhos); história (9 trabalhos); cultura (14 trabalhos); Educação Especial (8 trabalhos); línguas e literatura (12 trabalhos) e formação de professores (16 trabalhos). Como pode-se observar, há muitas pesquisas que envolvem esses países em relação às políticas de formação de professores e do Ensino Superior. Os outros temas não citados apresentavam pouca expressividade de produções.

Em uma última triagem foram excluídos os trabalhos que não se relacionam aos países, nem ao tema da Educação Especial e restaram apenas sete trabalhos (MOREIRA, 2012; MICCAS, 2015; PEREIRA, 2016; TIBYRIÇÁ, 2019; GONÇALVES, 2020; PUGA, 2020; SILVA, 2021). A tabela 1, a seguir, exemplifica informações sobre os trabalhos encontrados:

Tabela 1 - Perfil dos trabalhos sobre Política de Educação entre Brasil, Moçambique e Portugal

Título	Autor/Ano	Gênero do(a) Autor(a)	Instituição	Natureza do Trabalho
Educação especial e educação: percepções sobre a formação docente em nível de pós-graduação - EAD em São Paulo e em Lisboa	Moreira (2012)	Feminino	UNESP	Tese
Adaptação cultural para o Brasil da matriz de avaliação das atividades e participação para autismo (MAAPA)	Miccas (2015)	Feminino	MACKENZIE	Tese
Inclusão no Ensino Superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal	Pereira (2016)	Masculino	UNESP	Tese

As medidas de apoio para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados	Tibyriçá (2019)	Feminino	MACKENZIE	Tese
Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: uma análise crítica	Gonçalves (2020)	Feminino	UFPR	Tese
O direito à aprendizagem: diálogos entre estrutura normativa da educação e aluno no século XXI	Puga (2020) ⁸⁰	Feminino	MACKENZIE	Dissertação
Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019	Silva (2021)	Feminino	UFRGS	Tese

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

Em relação ao gênero dos pesquisadores, conforme pode ser observado na Tabela 1, um é do gênero masculino; e seis do gênero feminino. A maioria das pesquisas se referem a teses, sendo apenas uma dissertação. As instituições em que os trabalhos foram publicados são das regiões sudeste (UNESP, MACKENZIE) e sul (UFPR e UFRGS). E os anos de publicação se iniciam em 2012 (com uma tese); 2015 (uma tese); 2016 (com uma tese); 2019 (uma tese); 2020 (uma tese e uma dissertação); e 2021 (uma tese). Até o momento, nenhum trabalho foi publicado no ano de 2022⁸¹.

A pesquisa desenvolvida por Moreira (2012) teve como objetivo identificar, descrever, e analisar as percepções de coordenadores e docentes que atuam em cursos de Pós-Graduação nas áreas de Educação e Educação Especial, oferecidos na modalidade educação a distância, em dois contextos: Brasil e Portugal, com o intuito de compreender as semelhanças e especificidades de cada um dos cursos analisados.

A pesquisadora identificou quatro universidades que ofertavam cursos na modalidade EAD, sendo duas instituições portuguesas e duas instituições brasileiras. Participaram da pesquisa dois coordenadores e quatro professores, de cada país, em um total de doze participantes. No processo de coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Esses dados apontaram uma expansão de pesquisas com temática da EAD, no período entre 1990 e 2000.

Ainda trazem uma problematização sobre a formação do professor de Educação Especial na EAD, tal como está configurada, pois será que esta nova modalidade de formação, ao mesmo tempo em que encurta as distâncias cria diversas barreiras no processo de formação.

⁸⁰ Em relação a esse trabalho, conforme consta no Repositório Institucional da Mackenzie, a autora não autorizou a publicação da dissertação. Sendo assim, serão apresentados apenas os aspectos disponíveis no resumo do trabalho.

⁸¹ Importante destacar que esse levantamento foi realizado e atualizado até o mês de maio de 2022, podendo não ter englobado publicações mais recentes do corrente ano.

No entanto, os modelos de formação a distância baseados na *internet* e em recursos multimídia permitem diversificar os percursos formativos e facilitam o trabalho colaborativo e em rede (MOREIRA, 2012).

A pesquisa realizada por Miccas (2015) teve como objetivo realizar a adaptação cultural do instrumento Matriz de Avaliação das Atividades de Participação para Autismo (MAAPA), com fundamentação na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ), visando avaliar crianças com autismo com idades entre zero e seis anos em Barueri. Seus resultados sintetizam que o instrumento aplicado se mostrou sensível, identificando diferenças nos resultados dos três observadores que participaram da pesquisa. Foi possível desenhar um mapa específico de cada estudante, o que permite ao professor realizar com maior preparo os planejamentos e as intervenções necessárias.

O trabalho desenvolvido por Pereira (2016) teve como objetivos: descrever e analisar o impacto das leis de inclusão, descrever e analisar a relação entre a escola e o trabalho; identificar e analisar a política, administração e gestão da Universidade para com seus servidores com deficiências. Por meio de uma pesquisa descritivo-analítica, utilizando análise documental, aplicação de entrevistas e questionários, o pesquisador identificou que, de um total de trinta e três participantes, a inclusão escolar gera dúvidas sobre sua efetividade.

Além disso, conforme os dados apresentados pelo autor, ter uma deficiência não é um problema para a aprendizagem desses estudantes. Assim sendo, a escola serve de base para ingresso no trabalho, mas por si não é o suficiente. Ao mesmo tempo, o setor público apresenta desconhecimento sobre a deficiência, ocorrendo na escola e no mundo de trabalho algumas melhorias nas relações sociais. No entanto, o autor descreve que o preconceito e a discriminação ainda se encontram presentes na rotina laboral de alguns participantes (PEREIRA, 2016).

A pesquisa desenvolvida por Tibyriçá (2019) teve como objetivo descrever e analisar comparativamente a política de inclusão escolar para as pessoas com transtorno do espectro autista nas diferentes instâncias dos governos do Brasil (federal, estadual e municipal) e de Portugal. Por meio de estudo comparativo, utilizando pesquisa documental de legislação, da política de medidas de apoio nas escolas públicas, e do procedimento de concessão destas medidas, para as pessoas com TEA no Brasil, no Estado e no Município de São Paulo, e em Portugal, a pesquisadora elaborou um roteiro de entrevista estruturada para aplicação em gestores de educação para identificação das medidas de apoio.

Utilizou também um estudo descritivo e um estudo de campo, das medidas de apoio e do procedimento de concessão destas medidas de uma região da cidade de São Paulo.

Apoiando-se na base da pesquisa qualitativa, mista, a pesquisadora dividiu o estudo em três partes. A primeira, de coleta de dados de documentos; a segunda, de elaboração de roteiro de entrevista estruturada sobre as medidas de apoio; e a terceira, de identificação das escolas públicas estaduais e municipais de uma região da cidade de São Paulo.

Os dados passaram a indicar diferenças entre a legislação brasileira e portuguesa, sendo a de Portugal mais detalhada e com muitas diretrizes, prevendo um procedimento específico para concessão de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão escolar. Esse se torna um estudo central, pois ao utilizar técnicas semelhantes às nossas, traz importantes reflexões sobre o atendimento desse alunado em Portugal (TIBIRYÇA, 2019).

A pesquisa realizada por Gonçalves (2020) buscou analisar como ocorre o processo de identificação, avaliação e AEE ao estudante superdotado e como ele se percebe no contexto escolar e familiar. A pesquisadora utilizou uma revisão bibliográfica e apresentou uma análise dos principais avanços legais no Brasil acerca da defesa dos direitos da pessoa superdotada ao longo da história, com destaque ao estado do Paraná (PR), onde a pesquisa foi realizada.

Ao realizar uma análise teórica sobre como o processo de identificação, avaliação e AEE nos EUA e em Portugal, a pesquisadora realiza posteriormente um estudo de caso que revelou como este mesmo processo ocorre, descrevendo os avanços e as fragilidades nesse processo. Desse modo, as mudanças que ocorreram na vida do estudante envolvido na pesquisa e de que forma a identificação, a avaliação e o atendimento especializado contribuem para o desenvolvimento de seu potencial e de seu crescimento (GONÇALVES, 2020).

A pesquisa realizada por Puga (2020) teve como objetivo compreender o que é o direito a aprender que deve ser garantido a todos os cidadãos, além de verificar de que maneira o sistema educacional brasileiro pode estar falhando na promoção deste direito. Sua pesquisa foi desenvolvida utilizando o método hipotético-dedutivo, por meio da análise qualitativa de dados. Estabeleceu como recorte mundial a Finlândia, Portugal e a Coreia do Sul.

A pesquisadora também examinou dados sobre a qualidade da Educação Básica no Brasil e nos países escolhidos como referência em educação no mundo, sendo confrontados os resultados das avaliações. A hipótese levantada pela autora diz respeito ao fato de que o Brasil não garante o direito constitucional à educação, sendo este fundamental para o desenvolvimento individual do estudante e para o país como um todo. Nesse sentido, segundo Puga (2020), é necessário criar uma matriz de aprendizagem, como um bem maior que ultrapassa os aspectos meramente formais da educação.

O último trabalho descrito nesse item, realizado por Silva (2021), teve como objetivo analisar a configuração das políticas educacionais relativas à Educação Especial em

Moçambique, considerando as iniciativas da gestão pública no sentido da constituição do plano normativo, da organização de serviços, da formação de professores e da oferta de apoio especializado para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais⁸² no ensino comum, tomando como marco temporal o período de 1998 a 2019.

A pesquisadora estabeleceu esse marco temporal, por representar o momento em que as políticas do país começaram a ser direcionadas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, tomando como ponto de partida o Projeto Escolas Inclusivas e o começo das atividades nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) (SILVA, 2021).

Utilizando o pensamento sistêmico e do ciclo de políticas, a autora entendeu que os documentos produzidos em nível nacional estão alinhados com as orientações internacionais, mas há um desfazimento quando se considera o plano das iniciativas práticas.

Ao considerarmos as pesquisas já apresentados até o momento, encontramos diferentes referenciais teóricos que contribuem para a construção dos itinerários formativos. A Abordagem do Ciclo de Políticas, utilizada no trabalho de Silva (2021) traz importantes contribuições teórico-metodológicas para análise dessas políticas. O trabalho de Miccas (2015) também se reveste de potencial inovação em pesquisa, ao introduzir e realizar a adaptação de um instrumento (MAAPA), no processo de avaliação de crianças com autismo com idades entre zero e seis anos em um município paulista.

A pesquisa de Pereira (2016) traz a gestão como tema central para a qualidade de vida e inclusão social de servidores com deficiência. Importante também salientar que pesquisas como essas são importantes para a tomada de decisões, principalmente no tocante às políticas de acessibilidade e geração de emprego e renda. Já Tibyriçá (2019), ao descrever e analisar comparativamente a política de inclusão escolar para as pessoas com transtorno do espectro autista nas diferentes instâncias dos governos do Brasil e de Portugal, permite, mediante a utilização de múltiplos métodos e técnicas de pesquisa, obter um panorama da implementação da política de Educação Especial dos países analisados.

A pesquisa realizada por Gonçalves (2020), relacionada ao alunado com altas habilidades, e teve como objetivo analisar como se deu o processo de identificação, avaliação e AEE ao estudante superdotado. Aponta para a importância não somente da escola, mas também da família para a contribuição no processo de inclusão escolar desses estudantes. Esses estudos contribuem para verificar os avanços no campo dos estudos internacionais, auxiliando-nos na construção do problema de pesquisa.

⁸² Terminologia adotada pela autora, conforme legislação de Moçambique.

5 MÉTODO

A presente tese integrou ações da linha de pesquisa “Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino em Educação Especial”, no âmbito do PPGEs/UFSCar. Tem como objetivo geral analisar os programas e as ações governamentais em Educação Especial implementadas no Brasil, em Moçambique e em Portugal, no período entre 2008 e 2022.

Para tanto, reconhecendo as especificidades do objeto, do problema e do objetivo central dessa pesquisa, foram realizados dois estudos, os quais serão detalhados a seguir.

5.1 ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS

O Estudo 1 buscou atender aos seguintes objetivos específicos: analisar os conceitos de Educação Especial, adotados nos documentos oficiais desses países; e (b) descrever o público-alvo atendido pelos programas e ações governamentais desses países. Foi desenvolvido por meio de um delineamento descritivo (GIL, 2002), utilizando a abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2001; PATIAS; HOHENDORFF, 2019) e a técnica de pesquisa documental (GIL, 2008; FLICK, 2009). Teve como instrumento para coleta dos dados um Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial (APÊNDICE C).

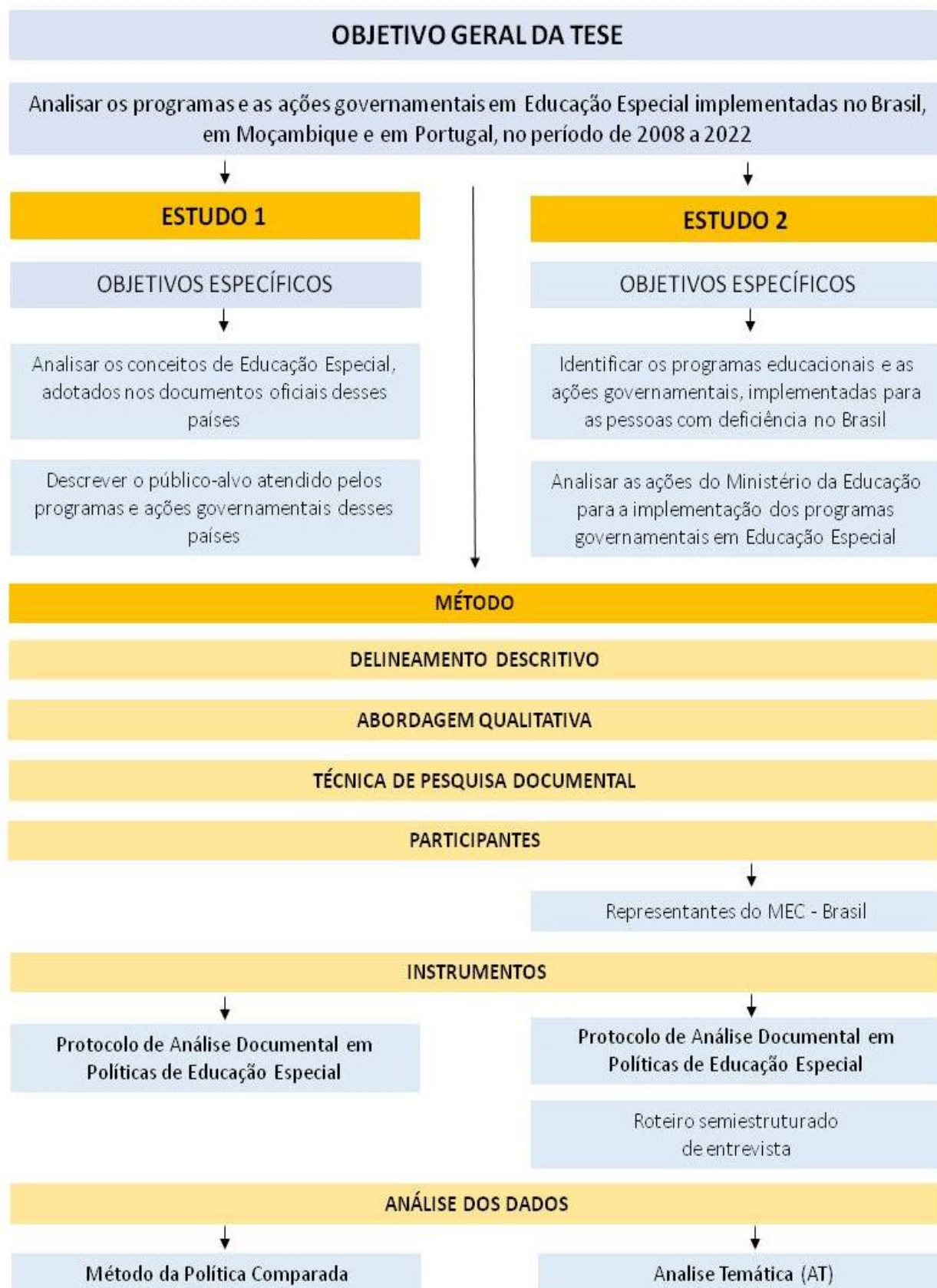
O Estudo 2 teve como objetivos: identificar os programas educacionais e ações governamentais, implementadas para as pessoas com deficiência no Brasil; e (b) analisar as ações do MEC para a implementação dos programas governamentais em Educação Especial.

Também foi realizado com delineamento descritivo, utilizando a abordagem qualitativa e a técnica de pesquisa documental, bem como aplicação de um roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE B) (RICHARDSON; PERES, 1999; MANZINI, 2004) com os representantes do Ministério e o Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial (APÊNDICE C).

O processo de análise dos dados oriundos do Estudo 1 se deu mediante a utilização do método da Política Comparada⁸³ (CARAMANI, 2020); e o do Estudo 2, por meio da Análise Temática (AT) das categorias (BRAUN; CLARKE, 2006; SOUZA, 2019). O detalhamento do método pode ser observado, a seguir, na Figura 5:

⁸³O método da Política Comparada será detalhado mais adiante juntamente com a Análise Temática (AT).

Figura 5 - Detalhamento do método



Fonte: Elaboração própria (2022).

5.2 DELINEAMENTOS

Conforme ilustrado na Figura 5, os estudos 1 e 2 utilizaram o delineamento descritivo e a abordagem qualitativa, bem como a técnica de pesquisa documental. Os conceitos dessas perspectivas teórico-metodológicas serão apresentados, a seguir, de acordo com a literatura especializada da área.

5.2.1 Delineamento descritivo

As pesquisas que utilizam delineamento descritivo têm por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Vão além da identificação das relações entre as variáveis, pretendendo determinar também a natureza dessa relação (GIL, 2002).

Desdobram-se em diferentes tipos de pesquisas, com diversificados métodos e técnicas, auxiliando gestores na tomada de decisões e na definição de políticas públicas. Foi determinante para compreender os conceitos descritos nas diferentes legislações e descrever os programas e as ações implementados pelos países.

5.2.2 Abordagem qualitativa

Com a diversidade e a complexidade de temas e referenciais, as abordagens metodológicas também passaram a acompanhar essas mudanças. Passaram a ganhar espaço no cenário das pesquisas educacionais, os estudos com abordagem qualitativa. Englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises (ANDRÉ, 2001).

Segundo Patias e Hohendorff (2019), os critérios de qualidade para pesquisas qualitativas vêm sendo amplamente discutidos, principalmente em âmbito internacional. Debate esse, muitas vezes, centrado na adequação ou não de uso de critérios para essa abordagem, considerando visões, crenças ou padrões de pensamento nos níveis ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico.

A utilização dessa abordagem pode trazer diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo. Para Zanette (2017), ela reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas institucionais, da compreensão histórico-cultural de uma educação para todos e da compreensão da importância da escola no processo de humanização.

5.2.3 Pesquisa documental

Para Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Esse tipo de pesquisa apresenta algumas vantagens por ser uma fonte estável de dados. Além de não possuir altos custos, não exige, em sua essência, contato com os participantes da pesquisa, o que possibilita um panorama aprofundado das fontes.

Sendo semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), o que as diferenciam é a “natureza das fontes”. Ainda de acordo com Flick (2009), como ocorrem nas outras abordagens de pesquisa qualitativa, podem ser utilizados os documentos e a análise deles como estratégia complementar para outros métodos, como a técnica da entrevista.

A utilização da técnica de pesquisa documental é crucial para que se possa compreender o contexto de implementação de uma ou mais políticas de Educação Especial. O estudo sistemático de um documento traz as seguintes provocações: (a) quem produziu o documento?; (b) com qual objetivo e para quem o documento foi produzido?; e (c) quais as intenções de determinado documento? Sendo assim, é indispensável que sejam analisadas também as condições específicas pelas quais os documentos foram produzidos (FLICK, 2009).

Quanto às fontes de informações ou documentos, utilizadas no âmbito da pesquisa documental, abrangem manuscritos e publicações impressas, além de objetos, como amostras minerais, obras de arte ou peças museológicas. Essas fontes podem ser divididas em três categorias: documentos primários, documentos secundários e documentos terciários (CUNHA, 2001).

As fontes primárias podem considerar: congressos e conferências; legislação; nomes e marcas comerciais; normas técnicas; patentes; periódicos; projetos e pesquisas em andamento; relatórios técnicos; teses e dissertações; traduções. As fontes secundárias são: bases de dados e banco de dados; bibliografias e índices; biografias; catálogos de bibliotecas; centros de pesquisa e laboratórios; dicionários bilíngues e multilíngues; feiras e exposições; filmes e vídeos; fontes históricas; livros; manuais; internet; museus; herbários; arquivos e coleções científicas; prêmios e honrarias; Redação técnica e metodologia científica; Siglas e abreviaturas; Tabelas, unidades, medidas e estatística. As fontes terciárias são as bibliografias de bibliografias, as bibliotecas e os centros de informação (CUNHA, 2001).

Considerando-se então, o amplo leque de fontes de informações descritas por Cunha (2001), optou-se pela utilização de fontes primárias (legislação) durante o procedimento de coleta dos dados.

5.3 ASPECTOS ÉTICOS

Para a realização do Estudo 2, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFSCar, atendendo ao disposto na Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016b) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), obtendo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 11511919.3.0000.5504, conforme ANEXO A.

Os participantes do Estudo 2 concordaram em participar da pesquisa, após serem informados quanto aos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, tendo recebido e assinado duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Uma das vias foi entregue digitalmente aos participantes e a outra, após assinada, recebida e arquivada pelo pesquisador.

A identidade dos participantes foi resguardada atendendo aos princípios da dignidade humana e os dados utilizados somente para fins científicos. Visando atender às orientações normativas do CNS do Ministério da Saúde do Brasil foram tomadas todas as medidas necessárias para assegurar os direitos previstos na legislação aos participantes (BRASIL, 2016).

5.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A CPLP corresponde aos povos que compartilham a LP e possuem herança histórica de colonização. Composta por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, a legislação educacional dos países lusófonos vem se estruturando para atender às recomendações internacionais, no sentido de universalização do ensino (VINENTE; COSTA; GALVANI, 2018, 2019; VINENTE; COSTA, 2017).

Brasil, Moçambique e Portugal possuem diversos acordos de cooperação técnica nas diferentes esferas e, mais recentemente, ratificaram um Acordo de Mobilidade entre países de LP, visando facilitar a mobilidade dos cidadãos entre os Estados que fazem parte da Comunidade (BRASIL, 2021).

A CPLP possui países distribuídos em diferentes continentes, dos quais podemos elencar a América (especificamente a América Latina, como no caso do Brasil), a Europa (caso de Portugal) e a África (caso de Moçambique e demais países membros da CPLP). Dessa forma, considerando os indicadores populacionais, integraram o universo amostral dessa pesquisa, os países mais populosos da comunidade localizados geograficamente em cada continente abrangido.

A Tabela 2, a seguir, elenca algumas informações básicas comparativas⁸⁴ sobre esses três países:

Tabela 2 – Dados Estatísticos do Brasil, de Moçambique e de Portugal

Indicadores	Brasil		Moçambique		Portugal	
	Período	Valor	Período	Valor	Período	Valor
Área Total (km ²)	-	8.515.767	-	799.380	-	92.226
Capital	-	Brasília	-	Maputo	-	Lisboa
População (1000 hab.)	2019	4.559,0	2019	1.104,3	2019	2.942,1
População residente (1000 hab.)	2020	212.559	2020	31.255	2020	10.197
Densidade populacional (hab./km ²)	2020	25,4	2020	39,7	2020	111,3
Distribuição da população por escalões etários (0-14 anos, %)	2020	20,7	2020	44,1	2020	13,1
Distribuição da população por escalões etários (60+ anos, %)	2020	14,0	2020	4,4	2020	29,4
Taxa de desemprego	2020	12 milhões	2020	3,2 milhões	2020	5,9 milhões
Índice Sintético de Fecundidade (n ^o)	2020	1,7	2020	4,9	2020	1,3
Produto Interno Bruto a preços de mercado - (milhões de USD)	2018	1.868.613	2019	14.717	2018	240.792
PIB per capita (USD)	2018	8.920,7	2019	498,9	2018	23.477,7
IPC: índice de preços ao consumidor (2010 = 100)	2019	167	2019	182	2019	111
Taxa de câmbio face ao dólar	2019	4	2019	61,5	2019	0,9
Despesa pública com a educação, em % do PIB	2015	6,2	2019	6,5	2019	4,9
Número de utilizadores de internet (por 100 habitantes)	2018	70,4	2017	10	2018	74,7
Despesa pública em saúde, em % do PIB	2017	9,5	2017	4,9	2017	9
Taxa de mortalidade infantil (‰)	2020	13	2020	53,9	2020	3
Membro das Nações Unidas	-	24/10/1945	-	16/09/1975	-	14/12/1955
Unidade Monetária	-	Real brasileiro (BRL)	-	Moçambique Metical (MZN)	-	Euro (EUR)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	2020	84 ^a (0,765)	2020	181 ^a (0,456)	2020	38 ^a (0,864)

Fonte: Ação Local de Estatística Aplicada (2022)

⁸⁴ Indicadores disponíveis no sítio eletrónico da Ação Local de Estatística Aplicada (ALEA) em: <https://www.alea.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=150&Itemid=1222&lang=pt>. Acesso em: jun. 2022.

Conforme disponibilizado na Tabela 2 foram apresentados alguns indicadores educacionais, sociais e econômicos. Destacam-se dados sobre a população, taxa de desemprego, PIB, taxa de câmbio, despesa⁸⁵ pública em saúde e educação, taxa de mortalidade infantil, unidades monetárias e IDH. Para fins de conhecimento sobre essas diferentes realidades abordadas serão apresentados alguns aspectos geográficos, históricos e culturais nesta seção.

Quanto ao Brasil, como previsto em sua Constituição, sua designação oficial é República Federativa do Brasil. Formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do DF, constitui-se em um Estado Democrático de Direito. Sua capital é Brasília e sua última Carta Magna é de outubro de 1988, sendo posteriormente introduzidas alterações, por intermédio de inúmeras EC⁸⁶.

Assim sendo, quanto aos aspectos demográficos e populacionais, o Brasil possui uma população estimada em mais de 215 milhões de habitantes, segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸⁷. Sua língua oficial é o português e sua unidade monetária é o Real. São símbolos dessa República a bandeira (com as cores azul, branco, amarelo e verde), o hino, as armas e o selo nacionais. Os Estados, o DF e os Municípios podem ter seus símbolos próprios (BRASIL, 1988).

Moçambique, segundo dados disponibilizados pela Ação Local de Estatística Aplicada (ALEA), possui uma população estimada em 31 milhões de habitantes. Quanto à divisão geopolítica, organiza-se territorialmente em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações, no qual as zonas urbanas dividem-se em cidades e vilas e o idioma oficial do país é o português. Possui como símbolos oficiais a bandeira nacional com as cores vermelho, verde, preto, amarelo dourado e branco; o emblema; e o hino nacional (MOÇAMBIQUE, 2018).

Sua designação oficial é República de Moçambique e sua capital é Maputo. Outras cidades importantes são *Beira, Nampula, Chimoio, Nacala-Porto, Quelimane, Tete, Xai-Xai, Pemba, Inhambane*. Sua primeira Constituição foi aprovada em 1975 e a atual é de 30 de novembro de 1990, alterada em 1992, 1996, 2004, 2007 e 2018. Algumas alterações mais recentes na Constituição da República de Moçambique se deram por meio da Lei nº 26/2007 e

⁸⁵ Nomenclatura utilizada pela ALEA, para definição do que muitos pesquisadores da área de política e financiamento educacional denominam investimento público em educação.

⁸⁶ Destacam-se até o momento as seguintes Emendas Constitucionais que continuam em vigência: EC nº 91/2016; EC nº 106/2020; EC nº 107/2020; EC nº 126/2022; EC nº 124/2022; EC nº 123/2022; EC nº 122/2022; EC nº 121/2022; EC nº 120/2022, entre outras.

⁸⁷ Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock> Acesso em: out. 2022.

da Lei nº 1/2018. Sua língua oficial também é o português, mas há inúmeras línguas nacionais tais como o *Lomué*, o *Makondé*, o *Shona*, o *Tsonga* e a *Chicheua*. A unidade monetária do país é o Metical.

Já a República Portuguesa é o nome oficial de Portugal e tem Lisboa como sua capital. Sua população é estimada em 10.555.000 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 92.152 Km², dividida por dezoito distritos no continente e duas Regiões Autônomas (Açores e Madeira). A fundação de Portugal, conforme registros históricos, se deu no ano de 1143 e o atual modelo de República foi consolidado a partir do ano de 1910. Seu regime político é o da democracia e seus idiomas oficiais são o português e o mirandês, utilizando o euro enquanto moeda oficial (PORTUGAL, 2022).

Outras cidades importantes de Portugal são Aveiro, Braga, Coimbra, Évora, Faro, Funchal (Madeira), Ponta Delgada (Açores), Porto e Setúbal. A data de sua atual Constituição remete ao mês de abril de 1976 e revisões foram realizadas em setembro de 1982, julho de 1989, novembro de 1992, setembro de 1997, dezembro de 2001, julho de 2004 e agosto de 2005.

5.5 PARTICIPANTES

Considerando a definição legal de “participante” enquanto “indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento [...]” (BRASIL, 2016, p. 3), participaram do estudo, duas representantes que atuavam no setor de políticas de Educação Especial do Brasil, com idades respectivas entre 56 e 62 anos, ambas do gênero feminino.

Os critérios de inclusão dos participantes baseavam-se na atuação junto ao MEC na gestão atual ou em gestões anteriores e serem indicadas pelo Ministro (ou representante legal) para responderem ao roteiro semiestruturado de entrevista. Durante o processo de entrevista, as participantes foram informadas quanto aos objetivos da pesquisa, os procedimentos para coleta e análise dos dados, bem como os riscos e benefícios da pesquisa. Receberam mediante via digital, por correio eletrônico, o TCLE (APÊNDICE A). Após terem dado ciência do estudo, assinaram e encaminharam ao pesquisador uma via para arquivamento, conforme preceituam as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do CNS (BRASIL, 2012a, 2016b).

O Quadro 5, a seguir, ilustra o perfil das participantes da pesquisa:

Quadro 5 - Perfil das Participantes da Pesquisa

Participante	Gênero	Idade	Formação Inicial	Última Formação Acadêmica	Setor de Atuação	Tempo de atuação no cargo
A	Feminino	56 anos	Geografia	Doutorado em Educação	Coordenação-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial	06 anos
B	Feminino	62 anos	Formação do Psicólogo	Pós-Doutorado e Doutorado em Educação	Diretoria de Educação Especial (DEE)	04 anos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do estudo (2022)

A seguir, serão detalhadas maiores informações sobre as participantes do estudo, sendo descritos aspectos sobre a formação acadêmica e profissional delas.

A **participante A** ocupava o cargo de Coordenadora Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial, vinculado à DEE, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC).

A participante possui seis anos de atuação no respectivo cargo, considerando também o tempo de modificação do cargo na estrutura organizacional do MEC⁸⁸. Possui como formação inicial o Curso Normal e a Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB). É Especialista em Formação Socioeconômica do Brasil pela Universidade Salgado Filho (UNIVERSO) e em Educação Especial pela Faculdade Michelangelo/Instituto Saber (FM). Também possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB).

Além da formação acadêmica, a participante possui vários cursos na área de Educação Especial, tendo como especialidade a LIBRAS. Entre as instituições formadoras da participante podemos citar a Fundação Universidade Aberta do Brasil (FUNAB), a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o Centro de Capacitação de Professores e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/DF), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), entre outras.

Atuou no programa Interiorizando LIBRAS, no âmbito do MEC, realizando a

⁸⁸ As alterações mais recentes na nomenclatura e disposição legal do cargo foram realizadas por intermédio dos Decretos nº 9.660/2019, nº 10.021/2019 e nº 10.195/2019 (BRASIL, 2019e, 2019b, 2019d).

formação continuada e a coordenação de ações do programa destinado à formação de professores da educação de surdos em 24 estados da federação no período de 2001 a 2008, integrando ações do convênio APADA/FNDE. Tem experiência como docente nos cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia e como coordenadora de cursos de pós-graduação lato sensu.

Foi coordenadora do CAS/DF (2010 a 2012). Possui trabalhos publicados na área da educação e educação de surdos e participa de iniciativas e associações da sociedade civil dedicadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Já prestou consultoria visando à promoção da acessibilidade de grandes equipamentos públicos.

A participante atuou durante 32 anos na Secretaria de Educação do DF e em todos os níveis da Educação Básica. Destes 32 anos, 20 deles foram na área de Educação Especial, constituindo-se objeto de pesquisa que resultou nos trabalhos de conclusão de curso em sua especialização, mestrado e doutorado. Atuou na formação inicial e continuada da Secretaria de Educação do DF, bem como em instituições privadas por meio de contratos temporários. Atuou no MEC durante a Gestão Temer (2016-2018) e na Gestão Bolsonaro (2019-2022).

A **participante B**, do gênero feminino, integrou no período da coleta dos dados, a DEE, no âmbito do MEC, estando no cargo há aproximadamente três anos. Anteriormente ao exercício do cargo, ocupou a pasta da Secretaria Adjunta da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Quanto à formação acadêmica, possui formação inicial em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UFAM, Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutorado em Educação pela UFRGS. Também realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Quanto à sua atuação profissional, foi docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando também nas Faculdades de Educação da UFAM, da Universidade Federal Fluminense (UFF), da UFBA, e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Atuou como Chefe do Departamento de Letras-LIBRAS da UFRJ. Foi vice coordenadora do PPGE e vice-diretora da FACED/UFAM. Foi também presidente da Comissão de Criação e Implantação do Curso de Letras-LIBRAS, coordenando também a Comissão de Inclusão e Acessibilidade da UFAM.

Foi dirigente do Departamento de Políticas e Programas Educacionais da Secretaria de

Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM) e dirigiu a Coordenação de Desenvolvimento Humano da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi Avaliadora Institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Atuou como uma das representantes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), no GT de Elaboração de Subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Respondeu pelo cargo de Diretora da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio, no âmbito da SEMESP/MEC, tendo atuado na Gestão Bolsonaro (2019-2022).

5.6 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados basearam-se em um Roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE B), aplicado junto aos representantes (Participantes A e B) do MEC e um Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial (APÊNDICE C).

O Roteiro semiestruturado de entrevista foi elaborado com questões abertas e fechadas e foi testado antes da aplicação com os participantes do estudo⁸⁹. O instrumento contém itens que permitam obter um panorama sobre dados gerais dos participantes (nome, cargo/função, gênero, idade e tempo de atuação no cargo/função). Também busca descrever alguns aspectos da formação acadêmica dos participantes (formação inicial, instituição, pós-graduação e formação continuada) e da atuação profissional (experiência profissional e instituições em que atuou).

Outra parte do roteiro contém questões relacionadas ao conceito de modalidade escolar adotado; as informações sobre o alunado; as mudanças na terminologia; a identificação e o encaminhamento aos serviços especializados; os programas e ações implementadas pelo MEC; a contabilização das matrículas de estudantes PAEE; e o monitoramento das políticas de Educação Especial implementadas pelo Ministério.

A parte final do roteiro apresentava questões sobre os serviços especializados ofertados; a formação de professores especializados; informações sobre a meta 4 do PNE e os indicadores de monitoramento dessas metas e estratégias; a PNEE (2020) e; as ações

⁸⁹ Sua primeira testagem e validação se deu mediante a apresentação do instrumento em uma reunião quinzenal do GEPEPD, no âmbito da UFSCar, no ano de 2019.

desenvolvidas pelo MEC durante o período emergencial da pandemia de SARS-CoV-2⁹⁰ no Brasil.

O Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial contém diversos itens de análise que se referem aos aspectos normativos sobre os conceitos adotados nos países; os serviços educacionais especializados; os programas e projetos institucionalizados nos Planos de Governo; o Plano de AEE (ou documento similar); o alunado da Educação Especial; os métodos e técnicas de ensino; bem como atuação dos professores especializados.

O instrumento foi adaptado de Vinente (2017) e de Vinente e Costa (2015), dispondo de seções referentes à caracterização dos documentos (natureza, data de publicação, ideias principais) e possibilitou a compreensão global das informações contidas nos documentos analisados. A primeira parte do instrumento apresenta itens como: o marco normativo; a ementa do documento; o ano de publicação; o conceito adotado; a definição legal; os princípios gerais; os princípios pedagógicos; os objetivos; o público-alvo; o local de oferta dos serviços especializados e as adaptações.

A segunda parte do instrumento fornece informações sobre os serviços especializados; as competências dos entes; o currículo; o papel do Conselho dos Ministros (ou equivalente); o papel do MEC (ou equivalente); e três espaços em branco para que fossem preenchidas as informações que não cabiam aos outros itens, mas que fossem relevantes para o estudo.

A terceira e última parte do instrumento apresenta os dados gerais do programa ou ação governamental. Possui informações sobre a gestão governamental; o partido político do representante do Poder Executivo; o espectro político; a normativa do programa ou ação; a definição do público-alvo atendido; os objetivos do programa; as finalidades; as diretrizes e os responsáveis pela execução, avaliação e monitoramento dos programas ou ações.

Sintetiza os dados anteriores e insere informações sobre o Plano de AEE (ou documento similar); a formação inicial e continuada dos professores; avaliação; organização

⁹⁰ A declaração de pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), foi dada pela Diretoria Geral da OMS, em 11 de março de 2020, por conta da elevação do estado de contaminação. No Brasil, em 04 de fevereiro do mesmo ano, o Ministério da Saúde já havia publicado uma Portaria que versava sobre a emergência, mesmo que não houvesse caso algum confirmado no país. De 2019 a 2022, o Brasil teve quatro ministros da Saúde e um enfrentamento pífio diante dessa pandemia, que ceifou milhares de vidas. As vacinas foram disponibilizadas pelo Programa Nacional de Imunizações (PNI) do Ministério da Saúde no Brasil apenas em janeiro de 2021. Em entrevista concedida à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da COVID-19 junto a o Senado Federal, o diretor do Instituto Butantan, afirmou que o Brasil poderia ter sido o primeiro país do mundo a vacinar sua população, não fossem os percalços tanto contratuais, quanto de regulação. Até o momento de publicação dessa tese, considerando os dados veiculados pelo Ministério da Saúde, 688.332 vidas foram perdidas no país para a COVID-19. Informações disponíveis em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>> e <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: out. 2022.

didática e pedagógica; a identificação clínica/pedagógica dos estudantes; métodos e técnicas de ensino; e relações diplomáticas entre os países. Também permite a classificação do documento (Constituição; Política; Medida Provisória, Lei, Decreto, Nota Técnica, Despacho, Parecer, Resolução, Edital, Emenda Constitucional, Portaria ou Ordem de Serviço) para posteriores comparações.

5.7 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

5.7.1 Fase da Pesquisa Documental

A pesquisa documental foi realizada nas duas fases da pesquisa, tanto no Estudo 1 quanto no Estudo 2.

Inicialmente, visando contextualizar os aspectos históricos e políticos de cada país buscou-se na literatura descrever os períodos de cada governo, detalhando informações sobre o presidente, vice-presidente, partido político e duração do mandato. Esses dados foram encontrados e disponibilizados no APÊNDICE D - Relação de Presidentes do Brasil a partir da Proclamação da República (1889-2023); APÊNDICE E - Relação de Presidentes da República de Moçambique (1975 aos dias atuais); e APÊNDICE F - Relação de Presidentes da República Portuguesa (1910 aos dias atuais).

Posteriormente foram realizadas as buscas nos sítios eletrônicos que se referiam ao Diário da República (Portugal), Imprensa Nacional (Moçambique) e Imprensa Nacional (Brasil). Também foram realizadas buscas nos sítios eletrônicos do Ministério da Educação – MEC (Brasil), Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH (Moçambique) e Direção Geral da Educação - DGE (Portugal).

A busca dos documentos do Brasil foi realizada nos sítios eletrônicos do Portal da Legislação⁹¹, do Diário Oficial da União da Imprensa Nacional⁹², do MEC⁹³ e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁹⁴. Em relação aos documentos normativos de Moçambique, eles foram consultados no sítio eletrônico da Imprensa Nacional⁹⁵ e MINEDH⁹⁶. Quanto aos documentos de Portugal, os materiais foram buscados no sítio

⁹¹ Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2022.

⁹² Disponível em: <<https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>>. Acesso em: jun. 2022.

⁹³ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: mai. 2022.

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br>>. Acesso em: jun. 2022.

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.inm.gov.mz/>>. Acesso em: jun. 2022.

⁹⁶ Disponível em: <<https://mined.gov.mz/home/>>. Acesso em: jun. 2022.

eletrônico do Diário da República da Imprensa Nacional⁹⁷ e da Direção Geral da Educação do Ministério da Educação⁹⁸.

Essa busca envolveu documentos relacionados ao período da pesquisa (2008 a 2022) e documentos anteriores, visando contextualizar quanto aos marcos regulatórios dos países, principalmente no tocante às Constituições dos países e às Leis de Diretrizes e Bases. Também foram identificadas as normativas que consubstanciam as políticas de Educação Especial nos países, publicadas até o mês de junho de 2022⁹⁹.

Após esse processo de identificação, os documentos foram sistematizados e agrupados nas categorias: Constituição; Emenda Constitucional; Medida Provisória; Lei; Decreto; Nota Técnica; Parecer; Resolução; Portaria; Política; Despacho; Programa de Governo; Edital; Lei; Ordem de Serviço, conforme disposto no APÊNDICE G¹⁰⁰ - Panorama geral da Legislação voltada às Pessoas com Deficiência no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Os documentos, após catalogação, foram inseridos em ordem cronológica, informando a ementa e a data de publicação. Nesse primeiro momento,

[...] encontramos os documentos como fontes e/ou fontes como documentos, que testemunham uma produção social dos sentidos, o que requer considerações acerca da polifonia, polissemia, contexto, concorrência discursiva e posicional, *habitus* e lugares de interlocuções. Portanto, mercado habitado por grupos que produzem e/ou fazem circular discursos (SILVA, 2016, p. 214).

Os documentos denotam diversos aspectos geopolíticos das diferentes regiões analisadas e contribuem para o processo de análise e monitoramento das políticas de Educação Especial implementadas. Existe uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. A pesquisa documental exige um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação. Assim, durante esse processo não se pode apenas considerar o objeto de pesquisa, mas também seu problema e seus inúmeros desdobramentos (CELLARD, 2012).

Em relação ao Estudo 1, foram buscadas informações sobre os programas e ações desenvolvidos nos países. A partir disso, os programas e ações que possuíam normativas iam

⁹⁷ Disponível em: <<https://dre.pt/dre/home>>. Acesso em: jun. 2022.

⁹⁸ Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/>>. Acesso em: jun. 2022.

⁹⁹ Exceção desse rol de documentos analisados até junho de 2022, os planos e programas de governo. Considerando o atual momento político, com eleições realizadas em outubro optamos também por analisar o Plano de Governo da chapa vencedora no último pleito eleitoral e documentos da área de Educação Especial encaminhados ao Grupo de Transição.

¹⁰⁰ O APÊNDICE G, em seu formato original, possui também informações sobre as Ementas e podem ser solicitados ao pesquisador, a qualquer momento. Para não exceder o quantitativo de páginas da tese, optou-se apenas, por elencar os documentos e suas datas de publicação.

sendo inseridos no APÊNDICE G. Importa destacar que, mesmo que o período de pesquisa se refira apenas ao período compreendido entre 2008 e 2022, conhecer alguns aspectos históricos e políticos na proposição das políticas de educação especial desses países é crucial para aprofundamento da análise.

Por isso foram catalogados documentos anteriores ao período, embora a análise compreendesse apenas o período da pesquisa. O quantitativo geral de documentos encontrados e analisados baseou-se em 321 documentos do Brasil, 36 documentos de Moçambique e 212 documentos de Portugal. Destes, considerados apenas os documentos relacionados ao período de 2008 a 2022, foram disponibilizados nessa fase 212 documentos brasileiros, 18 moçambicanos e 95 portugueses.

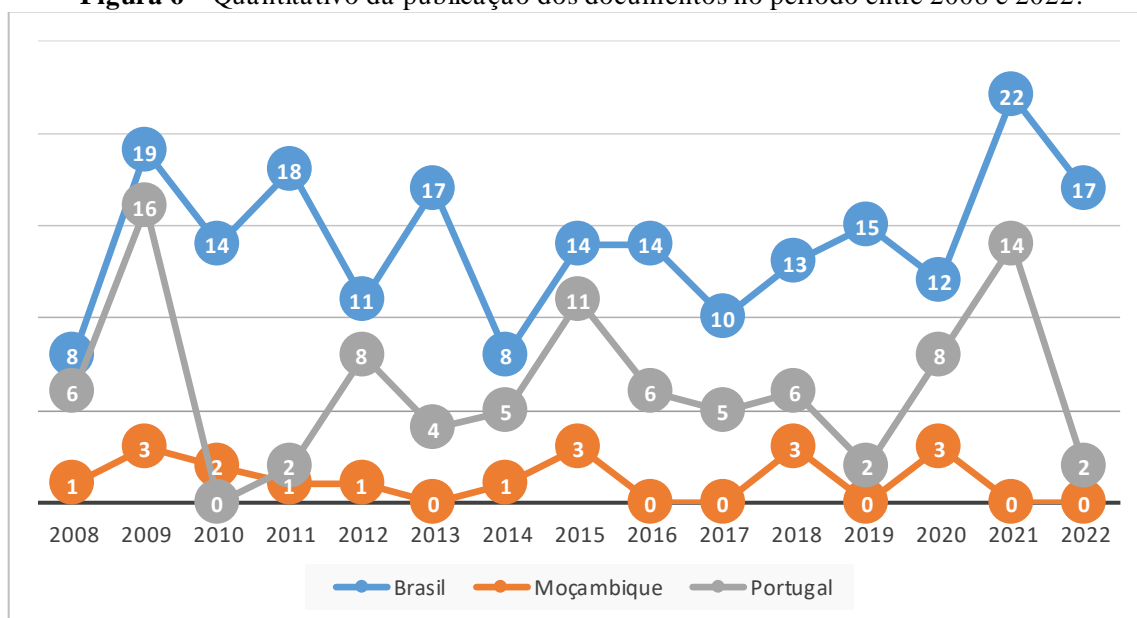
A Tabela 3, a seguir, exemplifica o quantitativo de documentos analisados, bem como a estruturação em decretos, leis, resoluções, planos, programas, agendas, declarações, portarias, despachos, políticas, pareceres, notas técnicas, manuais, editais, projetos de lei, entre outros:

Tabela 3 – Estruturação do material oriundo da pesquisa documental (2008-2022)

Tipo de documentação	Brasil	Moçambique	Portugal
Decreto, Decreto-lei ou Decreto Legislativo	43	2	43
Lei ou Lei Complementar	72	5	10
Resolução	8	4	16
Plano	2	5	0
Programa	0	1	0
Agenda	0	1	0
Declaração	0	0	2
Portaria	15	0	23
Despacho	0	0	1
Política	1	0	0
Proposta de Emenda à Constituição (PEC)	1	0	0
Parecer ou Parecer Técnico	9	0	0
Emenda Constitucional (EC)	2	0	0
Nota Técnica	43	0	0
Conferência	1	0	0
Manual	1	0	0
Edital	2	0	0
Medida Provisória	7	0	0
Projeto de Lei (PL)	4	0	0
Base	1	0	0
TOTAL	212	18	95

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

Importante também compreender também para o além do tipo de publicação em relação aos documentos, o principal período em que esse material foi publicado. A Figura 6, a seguir ilustra os principais períodos de publicação dos documentos:

Figura 6 – Quantitativo da publicação dos documentos no período entre 2008 e 2022.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do estudo (2022).

Como pode ser visualizado na Figura 6, as publicações encontram-se divididas ao longo do período, com abrangência principalmente nos anos de 2009 (19 no Brasil; 3 em Moçambique; 16 em Portugal); 2015 (14 no Brasil; 3 em Moçambique; 11 em Portugal) e 2021 (22 no Brasil e 14 em Portugal). Os anos sem publicações referem-se a 2010 em Portugal e 2013, 2016, 2017, 2019, 2021 e 2022 em Moçambique. No Brasil foram encontradas publicações em todos os anos do período analisado.

Em relação ao Estudo 2, os documentos que se referiam aos programas e ações no Brasil foram compilados no APÊNDICE H - Relação dos programas e das ações implementadas ou executadas na área de Educação no Brasil até o ano de 2022. As normativas anteriores ao ano de 2008 também foram incorporadas ao material, pois muitos dos programas e ações ainda continuam em vigência. Sendo assim, era preciso manter esses documentos para contextualizar o histórico dessas ações e programas governamentais.

O diferencial do Estudo 2 em relação ao Estudo 1, nesse processo de coleta dos dados documentais, se baseia na busca dos planos de governos das gestões referentes a esse período (2008-2022), buscando identificar ações dos governos (Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro) nas áreas de Educação (em geral) e Educação Especial. Por meio do instrumento foram extraídos os dados que respondiam ao objetivo do estudo, de modo a analisar os diferentes programas e ações governamentais implementados nos países, e, em especial, no Brasil.

A seguir, serão apresentadas informações sobre o recrutamento dos participantes do Estudo 2, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

5.7.2 Recrutamento dos Participantes

Após a autorização para a realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (ANEXO A), o pesquisador entrou em contato com os representantes indicados pelo MEC no Brasil, ainda em 2020, utilizando uma Carta Convite redigida e encaminhada via correio eletrônico.

Foram recrutadas duas participantes, selecionados por amostragem de conveniência. Essa técnica consistiu em selecionar uma amostra da população que fosse acessível. Ou seja, as participantes foram selecionadas por estarem prontamente disponíveis para a coleta dos dados, desde que atendessem aos critérios de inclusão.

5.7.3 Realização das Entrevistas

Após anuência das participantes foi marcada sessão com duração aproximada de 40 minutos para gravação da entrevista e aplicação do roteiro semiestruturado. Em decorrência da Pandemia de SARS-CoV-2, as entrevistas foram realizadas de forma remota, sendo utilizados ferramentas de chamadas de vídeo (*Google Meet*)¹⁰¹, em horários selecionados pela conveniência das participantes. As sessões de entrevistas foram gravadas em áudio, para posterior transcrição.

5. 8 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Visando analisar o extenso material encontrado durante a realização dessa pesquisa optou-se pela utilização do Método da Política Comparada e da Análise Temática (AT) para que fossem realizadas as análises necessárias. As descrições dos métodos de análise adotados serão apresentadas no item, a seguir.

5.8.1 Método da Política Comparada

Em relação ao Estudo 1, no processo de análise dos dados foi utilizado o Método da Política Comparada. A comparação de políticas educacionais de diferentes países possui um

¹⁰¹ Trata-se de uma das maiores plataformas de videoconferência do mundo, desenvolvido pela Google, que possibilita a reunião virtual de várias pessoas, possuindo recursos de áudio, vídeo, legenda, compartilhamento de tela, bem como outras funcionalidades.

valor explicativo à medida em que nos leva a inferir as diferentes nuances e adversidades na implementação dessas políticas.

A utilização de um método comparado busca uma cientificidade que possibilita a passagem da descrição para a explicação dos fenômenos históricos e o controle das hipóteses e generalizações. Permite avançar da descrição para a análise e explicação de fenômenos relativos às políticas educacionais implementadas nos países (SAVIANI, 2001).

A Política¹⁰² Comparada pode ser entendida, em termos analíticos, como uma combinação de substância (o estudo de sistemas políticos, atores e processos) e método, ou seja, possibilita identificar e explicar diferenças e semelhanças entre casos por meio do teste de hipóteses, conceitos e variáveis aplicáveis em mais de um contexto (CARAMANI, 2020).

Como bem explicita Caramani (2020), sendo a Política Comparada também uma disciplina empírica, teorias e métodos não servem para nada se não forem combinados com os dados. Essas perspectivas de análise lidam com importantes questões mundiais e buscam responder às seguintes problematizações: Quem toma as decisões políticas? Como eles adquiriram o poder de fazê-los? De onde vem a autoridade para tomar tais decisões? Que decisões foram tomadas, por que e como elas afetam a vida das sociedades?

A Política Comparada é um dos três principais subcampos da Ciência Política (ao lado da Teoria Política e das RI) com foco em estruturas, atores e processos políticos internos. Busca realizar análises empíricas descrevendo, explicando e prevendo sua variedade (semelhanças e diferenças) em todos os sistemas políticos (e ao longo do tempo). Sejam esses sistemas políticos municipais, regionais, nacionais ou mesmo supranacionais.

Como bem conceitua Caramani (2020), a Política Comparada não ignora as influências externas nas estruturas internas, mas sua preocupação final são as configurações de poder dentro dos sistemas. Lida com a própria essência da política onde reside a soberania, ou seja, questões de poder entre grupos, a organização institucional de sistemas políticos e decisões autoritárias que afetam toda uma comunidade. Seu estudo inclui três tradições: (1) o estudo dos países isolados; (2) tradição metodológica; e (3) tradição que combina empirismo e método.

A primeira tradição refletiu a compreensão da Política Comparada em seus anos de formação, com ênfase em sistemas políticos fora dos EUA, muitas vezes isolados e envolvendo pouca comparação. A segunda tradição, de cunho metodológico, buscou estabelecer regras e

¹⁰² Segundo o autor, a política é a atividade humana de tomar decisões públicas com autoridade. Decisões públicas porque, a princípio, dizem respeito aos aspectos da vida de uma sociedade. Em suma, a política é o exercício do poder, de tomar tais decisões. Trata-se também de uma atividade de adquirir (e manter) esse poder, comportando tanto o conflito ou competição, quanto seu uso (CARAMANI, 2020).

padrões de análise comparativa. Essa vertente se preocupou com rigorosas técnicas conceituais, lógicas e estatísticas de análise, envolvendo também questões de mensuração e seleção de casos.

A terceira tradição da Política Comparada foi analítica, na medida em que combina empirismo e método. Preocupou-se com a identificação e explicação de diferenças e semelhanças entre países e suas instituições, atores e processos por meio de uma comparação sistemática.

Esse método de análise tem como pretensão ir além das descrições, baseando-se em projetos de pesquisa ‘grandes-N¹⁰³’ ou ‘pequenos-N’, com casos semelhantes ou diferentes. Ele pode usar dados qualitativos ou quantitativos e variadas técnicas estatísticas para testar a experiência empírica.

Como todas as disciplinas científicas, trata-se de uma combinação de substância (o estudo de instituições, atores e processos políticos) e método (identificação e explicação de diferenças e semelhanças seguindo regras e padrões de análise estabelecidos). Como todas as ciências, ela visa dizer algo geral sobre o mundo, formulando generalizações além de um ou poucos casos.

Como em todas as disciplinas científicas, formulamos hipóteses para explicar essas diferenças e usamos dados empíricos para testá-las – para verificar se as hipóteses são ou não verdadeiras na realidade. É por meio desse método que a causalidade pode ser inferida, as generalizações produzidas e as teorias aprimoradas (CARAMANI, 2020).

Trata-se de uma ciência empírica que estuda principalmente a política doméstica. Os objetivos dela são: descrever diferenças e semelhanças entre sistemas políticos e suas características; explicar essas diferenças; e prever quais fatores podem causar resultados específicos. Tem como casos clássicos os sistemas políticos nacionais. Estas são (ainda) as unidades políticas mais importantes do mundo contemporâneo (CARAMANI, 2020).

No entanto, os sistemas nacionais não são os únicos casos que ela analisa, abrangendo todos os aspectos do sistema político¹⁰⁴. Desse modo não se limita à comparação de sistemas políticos nacionais, mas também inclui outras unidades, como organizações subnacionais e supranacionais, atores políticos únicos, processos e políticas. Não se baseia em apenas um método específico (CARAMANI, 2020).

¹⁰³ N indica o número de casos considerados.

¹⁰⁴ Sistema político é definido como um conjunto de estruturas (instituições e agências), cuja função de tomada de decisão é alcançar a alocação coletiva e autoritária de valores (produtos, ou seja, políticas públicas) recebendo apoio e demandas (insumos) do ambiente doméstico e internacional (EASTON, 1965).

O método de pesquisa depende da questão de pesquisa. Ao formulamos a questão de pesquisa procuramos então, os dados e métodos mais apropriados para abordá-la. Considerando então as inúmeras comparações que emergiram a partir dos dados destacam-se aspectos relacionados à população dos países; serviços de Educação Especial ofertados; e programas e ações governamentais implementados nos países.

A partir da utilização do Método da Política Comparada os dois estudos puderam ser apresentados da seguinte forma, conforme visualizado no Quadro 6:

Quadro 6 – Dados dos Estudos 1 e 2 aplicados ao Método da Política Comparada

Categorias	Estudo 1	Estudo 2
Política e Estrutura da Educação Especial	(1) Estrutura do ensino no Brasil, em Moçambique e em Portugal; (2) Modalidades de Educação Escolar no Brasil, em Moçambique e em Portugal; (3) Evolução conceitual das terminologias	(1) Evolução dos órgãos e setores da Educação Especial no âmbito do MEC; (2) Evolução conceitual das terminologias
Programas e Ações Governamentais	(1) Brasil – Plano Nacional de Educação (2014-2024); (2) Moçambique – Plano Estratégico da Educação (2020-2029); (3) Portugal – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022)	(1) Planos de Metas e Plano de Ações Articuladas (PAR); (2) Programa de Implantação de SRM; (3) Plano Nacional de Educação (PNE) – Meta 4; (4) Ações implementadas durante a pandemia de SARS-CoV-2 (5) Decreto nº 10.502/2020 – “PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”.
Planos de Governo	Não analisados	(1) Gestão Lula (2003-2010); (2) Gestão Dilma (2011-2016); (3) Gestão Temer (2016-2018); (4) Gestão Bolsonaro (2019-2022).
Políticas de Educação Especial	Brasil – Decreto nº 7.611/2011; Moçambique – Resolução nº 40/2020; Portugal – Decreto-lei nº 54/2018.	PNEEP-EI (2008) e demais documentos posteriores; Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE; Decreto nº 10.502/2020 - PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022)

A partir do próximo item serão explicitadas as formas de análise dos dados do Estudo 2 mediante a Análise Temática (AT).

5.8.2 Análise Temática (AT)

Em relação ao estudo 2, os dados da pesquisa documental seguiram a perspectiva de Método de Política Comparada, como já apresentado anteriormente e os dados provenientes das entrevistas foram analisados a partir da Análise Temática (AT), proposta por Braun e Clarke (2006), e difundida no Brasil por Souza (2019).

Conforme Souza (2019), o processo de AT se inicia quando o pesquisador procura nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução da entrevista¹⁰⁵, envolvendo vaivém entre o banco de dados, os itens codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. Essa estrutura está presente em boas técnicas de análise de dados qualitativos comuns na literatura.

A estruturação da Análise Temática, proposta por Braun e Clarke (2006), baseia-se em seis fases: (1) Familiarização com os dados; (2) Geração de códigos iniciais; (3) Busca de temas; (4) Revisão dos temas; (5) Definição e nomeação dos temas; e (6) Produção do relatório. Não há regras fixas para conduzir uma análise qualitativa, mas sim orientações mais amplas. A flexibilidade aparece como um aspecto fundamental para esse tipo de análise, confirmando que esse processo não é linear. Trata-se de um processo que requer tempo e não deve ser apressado (SOUZA, 2019).

A primeira fase envolve um prévio contato com os dados, possibilitando que as primeiras ideias ou interesses analíticos já estejam presentes. No caso em tela, o instrumento de pesquisa já elencava algumas dessas possibilidades: dados gerais dos participantes; formação acadêmica; atuação profissional; alunado da Educação Especial; conceito de modalidades de educação escolar; identificação e encaminhamento aos serviços especializados; programas e ações governamentais implementados pelo MEC; entre outros.

Como bem explicitado pelas autoras, a Fase 1 é a "pedra fundamental" para todo o resto da análise (SOUZA, 2019). A fase 2 envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados, diferindo das unidades de análise (temas), as quais são normalmente mais abrangentes. Essa codificação pode ser realizada manualmente ou através de um *software*.

A fase 3 busca ajustar o foco da análise para o nível mais abrangente dos temas. Baseia-se na classificação dos diferentes códigos em temas potenciais. Podem ser utilizadas tabelas,

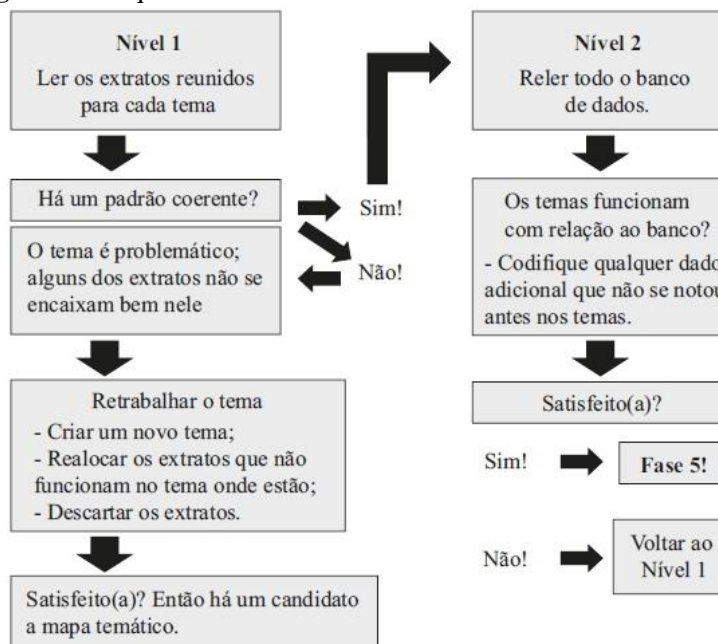
¹⁰⁵ Conforme pode ser observado, os instrumentos já apresentavam alguns temas inerentes às políticas de Educação Especial, de modo que melhor pudessem responder aos objetivos da pesquisa.

mapas conceituais ou a escrita do nome de cada código (com uma breve descrição). Segundo Souza (2019), é nessa fase em que se começa a pensar em relações, sejam estas entre os códigos, entre os temas ou entre diferentes níveis de temas.

A fase 4 tem como característica principal o refinamento dos temas. Outros temas, ainda, podem precisar ser divididos. Envolve dois níveis de revisão e refinamento dos temas. O nível 1 requer a revisão ao nível dos extratos de dados codificados, sendo necessário ler todos os extratos agrupados em cada tema, e verificar se eles formam um padrão coerente. Se os candidatos a temas formarem um padrão coerente, então avança-se para o nível 2. O nível 2 envolve um processo similar, mas na relação com o banco de dados como um todo. Deve-se considerar a validade de cada um dos temas na relação com o banco de dados.

Desse modo, compreende-se que se o mapa temático funciona, avança-se para a próxima fase. Se o mapa não combina com o banco de dados, torna-se necessário outra revisão para refinar os códigos até que se tenha um mapa temático com o qual se sinta satisfeito. Ao proceder assim, é possível que sejam identificados novos temas em potencial, requerendo a codificação deles. A Figura 7 exemplifica um esquema da Fase 4 e seus dois níveis.

Figura 7 – Esquema da Fase 4 – Revisando temas e seus dois níveis



Fonte: Elaborado e publicado por Souza (2019)

A quinta fase se inicia com um mapa temático satisfatório dos dados, na qual já foram definidos e refinados os temas que serão apresentados como resultados da análise. Torna-se vital não somente parafrasear o conteúdo dos extratos, mas identificar o que é interessante sobre os dados e por quê. Para cada tema é necessário realizar e redigir uma análise detalhada, sendo

necessário considerar os temas separadamente, e cada tema na relação com os demais. Encerra-se com um conjunto pronto de temas plenamente trabalhados.

A fase 6 inicia-se com a análise final e escrita do relatório. A tarefa de relatar uma Análise Técnica (AT) abrange contar a história complexa dos dados para convencer a comunidade acadêmica sobre o mérito e a validade da análise realizada. O relatório deve fornecer evidência suficiente dos temas nos dados - ou seja, extratos de dados suficientes para demonstrar a prevalência do tema. A narrativa analítica precisa ir além da descrição dos dados, e construir um argumento na relação com a pergunta de pesquisa (SOUZA, 2019).

As entrevistas realizadas foram transcritas identificando os discursos que respondiam aos objetivos da pesquisa (MANZINI, 2004). Os relatos, após a transcrição foram analisados por juízes, com a finalidade de verificar a concordância e a confiabilidade dos dados coletados. Esse processo contou com a apreciação de dois juízes, pós-graduandos do PPGEs/UFSCar, do gênero feminino, com idades entre 24 e 29 anos. Durante o processo de transcrição das entrevistas foram retirados alguns vícios de linguagem e optou-se pela supressão de trechos que não respondiam aos objetivos da pesquisa. Dados parciais também foram apresentados durante reunião do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD/UFSCar), da qual foi lavrada Ata e assinada pelos participantes.

A partir da leitura do material, realizado após transcrição dos relatos dos participantes, os dados foram agrupados em quadros. Com base nesse agrupamento houve a disposição dos dados em categorias temáticas mais gerais: conceito adotado no país; metas e estratégias do PNE; programas e ações implementados pelo MEC, e; a PNEE (2020).

A decisão que se deve tomar ao longo de todo o processo de análise nem sempre se encontra nas descrições das técnicas de análise de dados. No entanto, essas decisões precisam ser consideradas e discutidas no estudo (SOUZA, 2019). Por exemplo, embora as entrevistas permitissem a emergência de múltiplos temas relevantes para exposição e análise, caso se estendessem muito poderiam não responder em sua totalidade aos objetivos da pesquisa.

Optou-se, no caso do Estudo 2, em identificar os programas e as ações e descrever e analisar apenas alguns, de modo que fossem representadas as diferentes gestões governamentais brasileiras, que compreenderam o período entre 2008 e 2022. Foram selecionados então ações distintas como o Planos de Metas e o Plano de Ações Articuladas (PAR); o Programa de Implantação de SRM; o PNE – Meta 4; as ações implementadas durante a pandemia de SARS-CoV-2; e o Decreto nº 10.502/2020 – “PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse capítulo tem como objetivo a apresentação dos resultados e discussões oriundas dos Estudos 1 e 2. Inicia elencando os dados referentes à organização básica da educação escolar, bem como as modalidades, os princípios, as diretrizes e os objetivos previstos nos marcos normativos, tais como os equivalentes às Constituições Federais e as Leis de Diretrizes e Bases dos diferentes países.

6.1 ESTUDO 1: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, EM MOÇAMBIQUE E EM PORTUGAL

Pretende-se aqui discutir as formas organizativas da política de Educação Especial, a partir da estruturação da Educação Básica nesses países.

6.1.1 Organização da Educação Escolar no Brasil, em Moçambique e em Portugal

Os diferentes países que integram a presente pesquisa possuem diferentes contextos históricos e políticos. No tocante à organização e estruturação do ensino no Brasil, em Moçambique e em Portugal encontramos aproximações e distanciamentos entre as distintas terminologias, etapas, níveis e modalidades de ensino.

No Brasil, a educação escolar encontra-se estruturada legalmente em Educação Básica e Superior (BRASIL, 1996). Em Moçambique também vigora a mesma classificação em relação aos níveis (MOÇAMBIQUE, 2018).

Em Portugal, os níveis de educação escolar estão divididos em Educação Pré-Escolar, Escolar e Extraescolar (PORTUGAL, 1986). Visando situar o leitor quanto aos aspectos regionais dos países, objetivou-se analisar os conceitos de Educação Especial, adotados nos documentos oficiais do Brasil, de Moçambique e de Portugal.

A Educação Especial, como termo padronizado na legislação desses países, será apresentada a partir de sua inserção enquanto modalidade de educação escolar, parte de uma abrangência legal mais complexa. Pelo fato de a Educação Especial possuir diferentes organizações estruturais nos países investigados, serão apresentados aspectos relacionados aos Sistemas Nacionais de Educação, bem como itens dessa estruturação hierárquica, como identificado nos documentos analisados.

6.1.1.1 O Sistema Nacional de Educação no Brasil (ou a ausência dele)

O Art. 13 da Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o PNE (2014-2024), assegura que o Poder público deveria instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação da lei, o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2014a).

Saviani (2010, p. 380) define sistema enquanto "[...] produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados". Segundo o autor, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Desse modo, o conceito de estrutura é o modelo de um sistema, pois, sua manifestação serve para caracterizar o significado e as exigências contidas na noção de sistema educacional.

A emergência dos sistemas nacionais de ensino ocasionou a generalização do uso do termo sistema na educação, emprestando-lhe o caráter de uma espécie de termo primitivo, não carecendo, pois, de definição. Por tratar-se de uma acepção difusa, o termo sistema se revela polissêmico, ambíguo e impreciso (SAVIANI, 2010). Sobre a utilização das terminologias “sistema público de ensino” e “sistema particular de ensino”, previstas na legislação brasileira, o autor enfatiza que:

[...] são frequentes também expressões como “sistema público de ensino ou de educação”, “sistema particular de ensino” e “sistema livre de ensino”. Ora, a primeira expressão é pleonástica, porque o sistema só pode ser público, já que uma de suas características é a autonomia, o que implica normas próprias que obrigam a todos os seus integrantes. E, obviamente, somente o Estado, isto é, o poder público tem a prerrogativa de definir normas que obrigam a todos. Disso resulta que a segunda expressão é contraditória, pois os particulares não podem emitir normas que obrigam a todos; logo, não pode haver sistema particular de educação. Finalmente, a terceira expressão não faz sentido, pois o ensino livre é tal exatamente porque não segue as normas do sistema; logo, está fora dele (SAVINI, 2010, p. 380-381).

Considerando que somente o Poder público possui a prerrogativa de definições legais, a Constituição da República Federativa definiu a “educação” enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, o Art. 206 da Carta Magna, apresenta os “princípios” nos quais o ensino deve pautar-se, sendo eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
 IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988, art. 206).

Desde o ano de sua promulgação, foram inseridas na Constituição da República Federativa do Brasil diversas alterações, resultantes das inúmeras EC que visaram efetivar o acesso e a gratuidade do ensino público (BRASIL, 1996a, 1996b, 1998a, 2006a, 2009e, 2020e). Entretanto, embora Portugal e Moçambique utilizem o termo “sistema” para englobar a estruturação da Educação Básica, no Brasil, a regulamentação desse termo carece de avanços no plano normativo. Pois, segundo Saviani,

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (2010, p. 381).

Ao afirmar que países centrais durante o processo de implementação de seus sistemas de ensino obtiveram êxito na escolarização da população, o autor destaca alguns impasses que dificultam a organização do SNE no Brasil. Esses impasses são classificados em quatro tipos: a) “obstáculos econômicos”, decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) “obstáculos políticos”, caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) “obstáculos filosófico-ideológicos”, ou seja, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; e d) “obstáculos legais”, materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional (SAVIANI, 2010).

O Brasil possui uma legislação complexa que envolve a estruturação da Educação Básica. No entanto, embora mencione a presença de um SNE, ou mesmo de um sistema

educacional inclusivo, ainda não houve no campo jurídico publicação de uma legislação mais específica sobre o tema¹⁰⁶.

A LDBEN assegura que a “educação” “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996c, Art. 1º). Segundo Piana (2009), em relação ao avanço da atual LDBEN, o Poder Público passou a assumir a definição da política educacional como competência, descentralizando sua execução para Estados e Municípios. O controle do sistema escolar passou a ser exercido por uma política de avaliação para todos os níveis de ensino¹⁰⁷.

Quanto aos “fins” da educação nacional, a LDBEN passou a assegurar o pleno desenvolvimento do estudante, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Quanto aos “princípios”, além dos já previstos no Art. 206 da Carta Magna (BRASIL, 1988), foram introduzidos: o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996c).

A LDBEN passou a manter treze incisos como pilares da educação nacional, sendo que os dois últimos foram incluídos recentemente por meio de alterações ocasionadas pela Lei nº 12.796/2013 e pela Lei nº 13.632/2018. É indispensável salientar que esses princípios coadunam com o Estado Democrático de Direito, assegurando a educação enquanto um dos direitos sociais, de caráter obrigatório para determinada parcela da população, bem como um direito público subjetivo.

Quanto ao dever do Estado na garantia da educação escolar pública, a legislação enfatiza que esse dever será cumprido mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino

¹⁰⁶ É importante mencionar que há em tramitação o Projeto de Lei Complementar nº 235/2019, de autoria de Flávio Ams (PODEMOS/PR), que institui o SNE, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal. Foram apresentadas 27 emendas, as quais o Relator Dario Berger (MDB/SC) acatou 16, de forma total ou parcial. O projeto foi aprovado por unanimidade no Senado Federal em março de 2022. No âmbito da Câmara dos Deputados também estava em tramitação o Projeto de Lei Complementar nº 25/2019, de autoria de Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO), que tem instituído o SNE, fixando normas para a cooperação entre a União, os Estados, o DF e os Municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração, nos termos do inciso V do caput e do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal. A Lei Complementar nº 25/2019 foi pensada ao Projeto de Lei Complementar nº 235/2019 e encontra-se em tramitação ainda na Câmara dos Deputados. O Governo federal solicitou sua retirada de pauta antes mesmo da votação em Plenário.

¹⁰⁷ Conforme Art. 9º da LDBEN cabe à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996c).

médio (BRASIL, 2013b). Vale salientar que essa forma organizativa diz respeito ao dever do Estado com a população, nos aspectos referentes à gratuidade e obrigatoriedade escolar.

No que se refere às formas de organização dos níveis e modalidades de ensino, a LDBEN dispõe que a educação escolar é composta da Educação Básica (formada pelas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e Educação Superior. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Pode ser ofertada em creches (zero aos três anos) e pré-escolas (quatro aos cinco anos) (BRASIL, 1996c, 2013b).

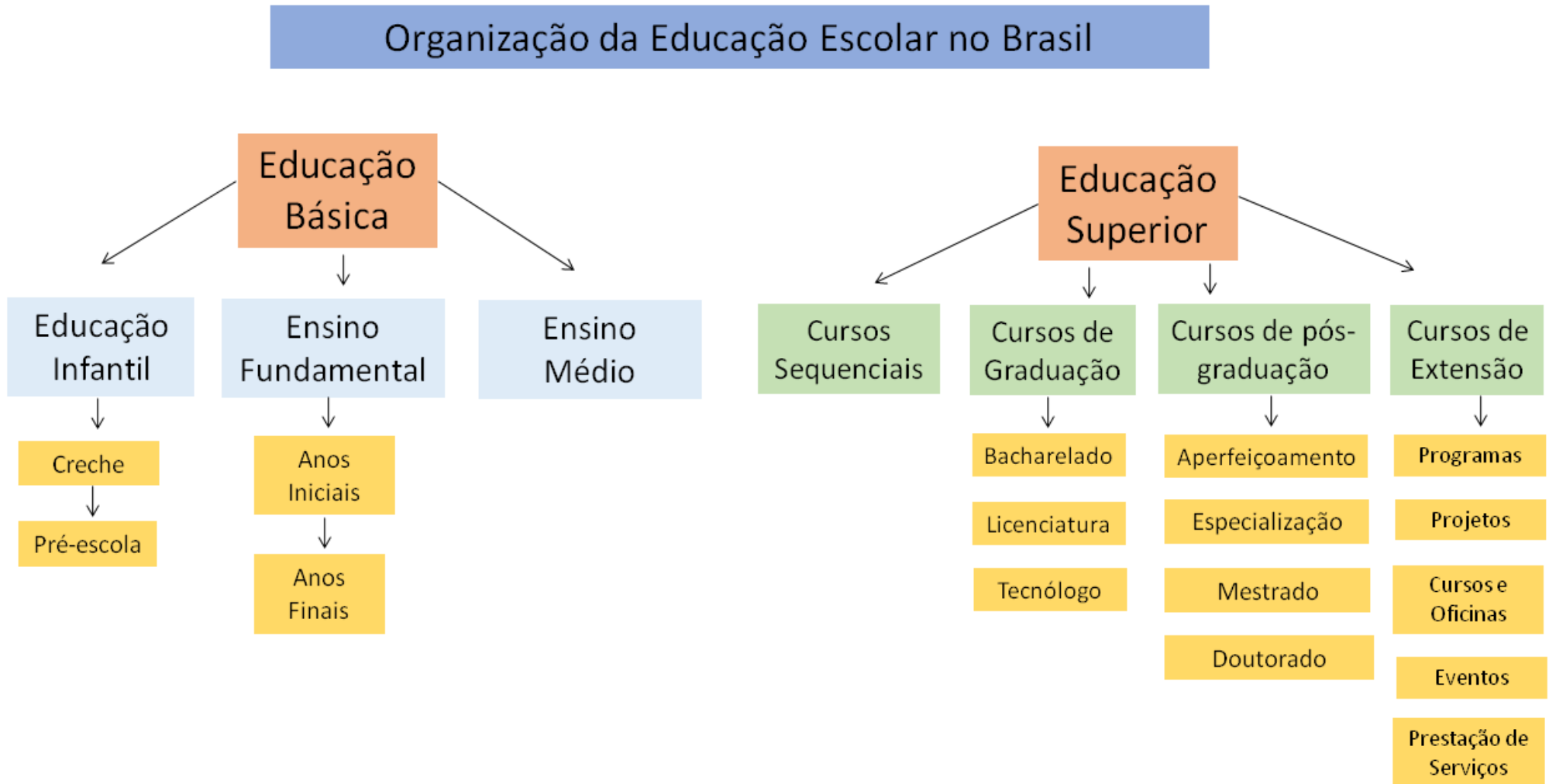
O Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996c).

O Ensino Médio tem como finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996c).

A escolarização básica é um instrumento para a construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania. Sua importância tem um significado educativo, político e social, pois implica no direito de todos, em condições iguais de oportunidades, terem acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania humana e da liberdade intelectual e política (MELLO, 1985).

Compreender a estruturação desses diferentes “sistemas educacionais” ou “sistemas educativos”, nos permite observar aproximações e distanciamentos utilizando o Método da Política Comparada. A Figura 8 exemplifica a organização da educação escolar brasileira:

Figura 8 - Estrutura e Organização da Educação Escolar no Brasil



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.1.1.2 O Sistema Nacional de Educação em Moçambique

A Constituição da República Popular de Moçambique tem sua publicação concomitante com a aprovação da Lei da Nacionalidade, ambas no ano de 1975. O Art. 15 da Constituição destacou o papel do Estado para a promoção do conhecimento e da cultura moçambicana, visando beneficiar a população com as conquistas culturais revolucionárias dos outros povos (MOÇAMBIQUE, 1975).

O documento também abordou iniciativas que relacionavam-se ao combate ao analfabetismo e ao "obscurantismo", visando a promover o desenvolvimento da cultura. No contexto da Constituição, a educação possibilitaria o desenvolvimento da personalidade. Além disso, apoiado em um regime socialista¹⁰⁸, como descrito no Art. 26, a Constituição do país aborda que:

Todos os cidadãos da República Popular de Moçambique gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da sua cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social ou profissional (MOÇAMBIQUE, 1975, Art. 26).

Em relação aos direitos sociais previstos em sua Constituição, Moçambique assegurou o direito à educação, sendo este um dever de cada cidadão. Além disso, o art. 88 garantiu ao Estado a promoção da extensão da educação à formação profissional contínua, bem como a igualdade de acesso de todos os cidadãos (MOÇAMBIQUE, 1975, 2018).

Desse modo, após a aprovação da Constituição de 1975, o documento sofreu alterações pelas Leis nº 26/2007 e nº 1/2018 (MOÇAMBIQUE, 2007, 2018) e por novas mudanças publicadas respectivamente nos anos de 1990, 1992, 1996 e 2004 (MOÇAMBIQUE, 1990, 1992, 1996, 2004).

Em Moçambique houve uma regulamentação para o SNE, o qual teve a sua aprovação por intermédio da Lei nº 4/1983, tendo como principal objetivo "[...] a formação do homem no quadro da construção de uma sociedade socialista" (MOÇAMBIQUE, 1983, s.p.). Nessa lei também foram apresentados os princípios gerais desse Sistema:

¹⁰⁸ O Artigo 1º da Constituição República Popular de Moçambique contextualiza o país enquanto fruto da resistência secular e da luta heroica e vitoriosa da população moçambicana, sob direção da FRELIMO. Os moçambicanos inserem em sua Constituição o contexto histórico de uma vitória contra a dominação colonial portuguesa e o imperialismo. Desse modo, Moçambique após o processo de independência, caminhou para tornar-se de um Estado soberano, independente e democrático. Como descrito no Art. 2º da Constituição, na República Popular de Moçambique, o poder pertence aos operários e camponeses, unidos e dirigidos pela Frente, sendo, então, exercido pelos órgãos do poder popular (MOÇAMBIQUE, 1975).

- a) a educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) a educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operária-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um favor impulsionador do desenvolvimento econômico, social e cultural do país;
- c) a educação é o instrumento principal da criação do homem novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução;
- d) a educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-leninismo, e no patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade;
- e) a educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição (MOÇAMBIQUE, 1983, Art. 1º).

Conforme pode ser observado no trecho destacado, por meio de um viés socialista e uma concepção de educação para todos, a educação pautou-se nos princípios universais do Marxismo-leninismo. Havia também, no texto, termos dispostos na literatura marxista como “classe operária” e “educação controlada pelo Estado”. É preciso sinalizar que, enquanto isso, no Brasil, terminaria nesse mesmo espaço temporal, um longo período de recessão imposto pela Ditadura Militar¹⁰⁹.

Nessa mesma Lei, a estrutura do SNE era composta por subsistemas, níveis e modalidades. Os subsistemas eram: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior. Os níveis eram: primário, secundário, médio e superior. Já as modalidades descritas nessa Lei eram: ensino a distância, ensino vocacional e ensino especial (MOÇAMBIQUE, 1983).

Posteriormente, com a publicação da Lei nº 6/1992, houve uma alteração na legislação educacional do país, no sentido de "[...] adequar as disposições contidas na Lei nº 4/1983 [...] às atuais condições sociais e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo" (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 1). A partir disso, os princípios gerais do Sistema Nacional de Educação passam a ser:

- a) A educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- d) O ensino público é laico (MOÇAMBIQUE, 1992, Art. 1º).

¹⁰⁹ Sobre esse período obscuro da história da educação brasileira há extensa literatura que problematiza os aspectos históricos e político-educacionais (SAVIANI, 2008b; FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008; LOURENÇO, 2010).

Além de reduzir os princípios gerais que estavam previstos na Lei nº 4/1983, essa modificação também introduziu uma nova configuração de organização do ensino escolar, compreendendo o Ensino Pré-Escolar, o Ensino Escolar e o Ensino Extraescolar. Quanto ao ensino escolar, ele passou a prever os ensinos: Geral (primário e secundário), Técnico-Profissional (elementar, básico e médio), e superior (MOÇAMBIQUE, 1992).

Como apontam Silva e Rumbane (2022), o sistema educativo moçambicano encontra-se suscetível a avanços e retrocessos em relação ao cenário internacional, pois depende das linhas de ação do BM e do FMI. Segundo os autores, esses organismos internacionais influenciam a concepção, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas, aprofundando as relações entre “necessidades locais” e as “diretrizes transnacionais”.

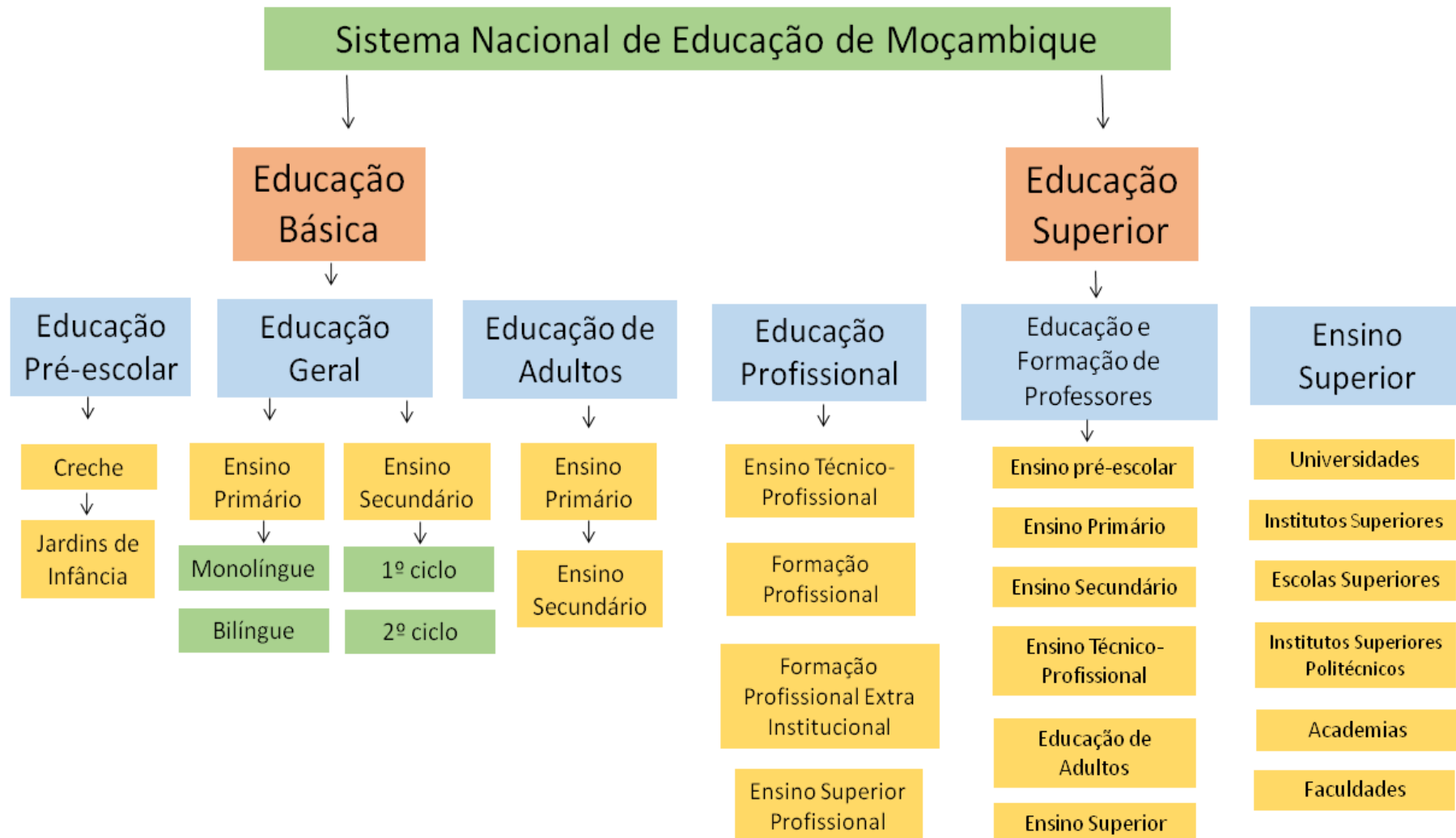
Alterações mais recentes na legislação educacional moçambicana, por meio da Lei do SNE nº 18/2018, diversificaram os “princípios gerais” desse Sistema:

- a) educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos;
- b) educação como direito e dever do estado;
- c) promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente;
- d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos;
- e) organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças;
- f) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;
- g) laicidade e o apartidarismo do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 19-20).

Em relação à Educação Básica, a legislação educacional moçambicana assegurou que esse nível de ensino conferia competências fundamentais à criança, ao jovem e ao adulto para o exercício da cidadania, fornecendo aos estudantes formação geral sobre o meio, bem como meios para progredir no trabalho e aprendizagem ao longo da vida. Segundo Silva e Rumbane (2022), as especificidades do processo de construção desse sistema educacional remeteram às rupturas e continuidades históricas em torno dos períodos pré-colonial, colonial e pós-independência nacional.

Assim sendo, a estruturação do SNE passou a se dar por meio da integração com os seguintes subsistemas: (1) Educação pré-escolar; (2) Educação geral; (3) Educação de adultos; (4) Educação profissional; (5) Educação e formação de professores; (6) Ensino superior. A Figura 9, a seguir, exemplifica a atual organização dos níveis, etapas e modalidades de ensino no país, conforme disposto na Lei nº 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018):

Figura 9 - Organização do Sistema Nacional de Educação em Moçambique



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022)

Como visualizado por Chambal (2007), em reposta ao movimento internacional e às deliberações contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Governo de Moçambique tomou medidas visando adaptar sua legislação interna para permitir o acesso à educação de qualidade.

Conforme pode ser observado na Figura 9, o SNE organizou-se de forma complexa, como no Brasil, porém, a partir de dois níveis de ensino: a Educação Básica e a Educação Superior. A principal diferença em sua organização diz respeito aos subsistemas de educação. A principal alteração da Lei nº 18/2018 em relação à Lei nº 4/1983 diz respeito, principalmente, à forma de organização dos subsistemas de ensino, os quais eram cinco em 1983, e, em 2018 passaram a ser seis¹¹⁰.

A Educação pré-escolar realiza-se em creches e jardins de infância (equivalente às pré-escolas no Brasil), e a Educação Escolar estrutura-se em Ensino Primário e Secundário (equivalentes aos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente). Quanto ao ensino primário, pode ser ofertado em duas modalidades: monolíngue (em LP) ou bilíngue (língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em LP) (MOÇAMBIQUE, 2018).

A Educação de Adultos organiza-se como um subsistema, em que se realiza a alfabetização e educação para o jovem e o adulto, devendo ser adequada às necessidades de desenvolvimento socioeconômico do país. Compreende também os ensinos primário e secundário. Segundo Vinento, Costa e Galvani (2019), esse subsistema definido a partir da legislação internacional potencializou nas últimas décadas políticas públicas para essa população. Direciona-se aos indivíduos que não se "encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional" (MOÇAMBIQUE, 1992, 2018).

Já a Educação Profissional se constitui como o principal instrumento para a capacitação e formação profissional da população para atuação no mundo do trabalho, sendo importante para o desenvolvimento econômico e social do País. Engloba quatro tipos de ensino: (1) Técnico-Profissional; (2) Profissional; (3) Profissional Extra Institucional; e (4) Superior Profissional. No tocante ao Ensino Superior, compete a esse subsistema assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico (MOÇAMBIQUE, 2018).

¹¹⁰ “Educação e formação de professores” passou a ser um subsistema, previsto na Lei nº 18/2018, visando regular a formação de professores para os diferentes subsistemas. Tem como objetivos: a) assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto; b) conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica; c) proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante (MOÇAMBIQUE, 2018).

6.1.1.3 O Sistema Educativo de Portugal

O Sistema Educativo de Portugal tem sua organização complexa, como a do Brasil, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/1986 e suas reformulações¹¹¹. Essa lei estabeleceu o Quadro Geral do Sistema Educativo e o referencial normativo das políticas educativas. Sua legislação mais atual definiu que esse sistema engloba a educação pré-escolar, a escolar e a extraescolar enquanto bases do seu sistema (PORTUGAL, 1986).

A educação pré-escolar é complementar e/ou supletiva à ação educativa da família. Destina-se às crianças com idades a partir dos três anos. Foi a Lei nº 85/2009, que estabeleceu esse regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar, consagrando a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (PORTUGAL, 2009). Prevista no Art. 5º da Lei nº 46/1986, a educação pré-escolar possui como objetivos:

- (a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades;
- (b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afetiva das crianças;
- (c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- (d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- (e) Fomentar a integração em grupos sociais diversos, complementares da família e o desenvolvimento da sociabilidade;
- (f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- (g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- (h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (PORTUGAL, 1986, Art. 5º).

Já a educação escolar estrutura-se nos Ensinos Básico, Secundário e Superior. Integra as modalidades especiais e inclui atividades de ocupação do tempo livre, conforme previsto em sua legislação educacional. O Ensino Básico é apresentado no Art. 6º enquanto universal, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos. Os ingressantes são as crianças que completarem seis anos de idade até o dia 15 de setembro¹¹², sendo assegurado que estudantes que

¹¹¹ Conforme informações disponibilizadas no sítio eletrônico do CNE de Portugal, a Lei nº 46/1986 foi alterada posteriormente nos anos de 1997 (Lei nº 115/1997), 2005 (Lei nº 49/2005) e 2009 (Lei nº 85/2009), sendo estabelecidas nas primeiras alterações questões relacionadas ao acesso e financiamento do Ensino Superior. Em 2009 as modificações se referiram ao estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar e a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, a partir das alterações ocasionadas pela Lei nº 65/2015.

¹¹² No Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 1/2010, que definiu as Diretrizes Operacionais para Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, estabeleceu o dia 31 de março como data de corte para que ocorra a matrícula nessa etapa (BRASIL, 2010a).

completassem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro pudessem ingressar. A lei assegurou aos estudantes o uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários, com financiamento do Estado (PORTUGAL, 1986).

Quanto ao Ensino Secundário, o Art. 9º trouxe como objetivos: (a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica; (b) Facultar conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; (c) Favorecer a orientação e formação profissional, por meio da preparação técnica e tecnológica, com vistas ao ingresso no mundo do trabalho; entre outros (PORTUGAL, 1986).

O último aspecto da educação escolar é o Ensino Superior, que segundo o Art. 11 dessa Lei, compreende o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico. O Ensino Universitário busca uma perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, assegurando uma sólida preparação científica e cultural que proporcione uma formação técnica que habilite o estudante para o exercício de atividades profissionais e culturais (PORTUGAL, 1986).

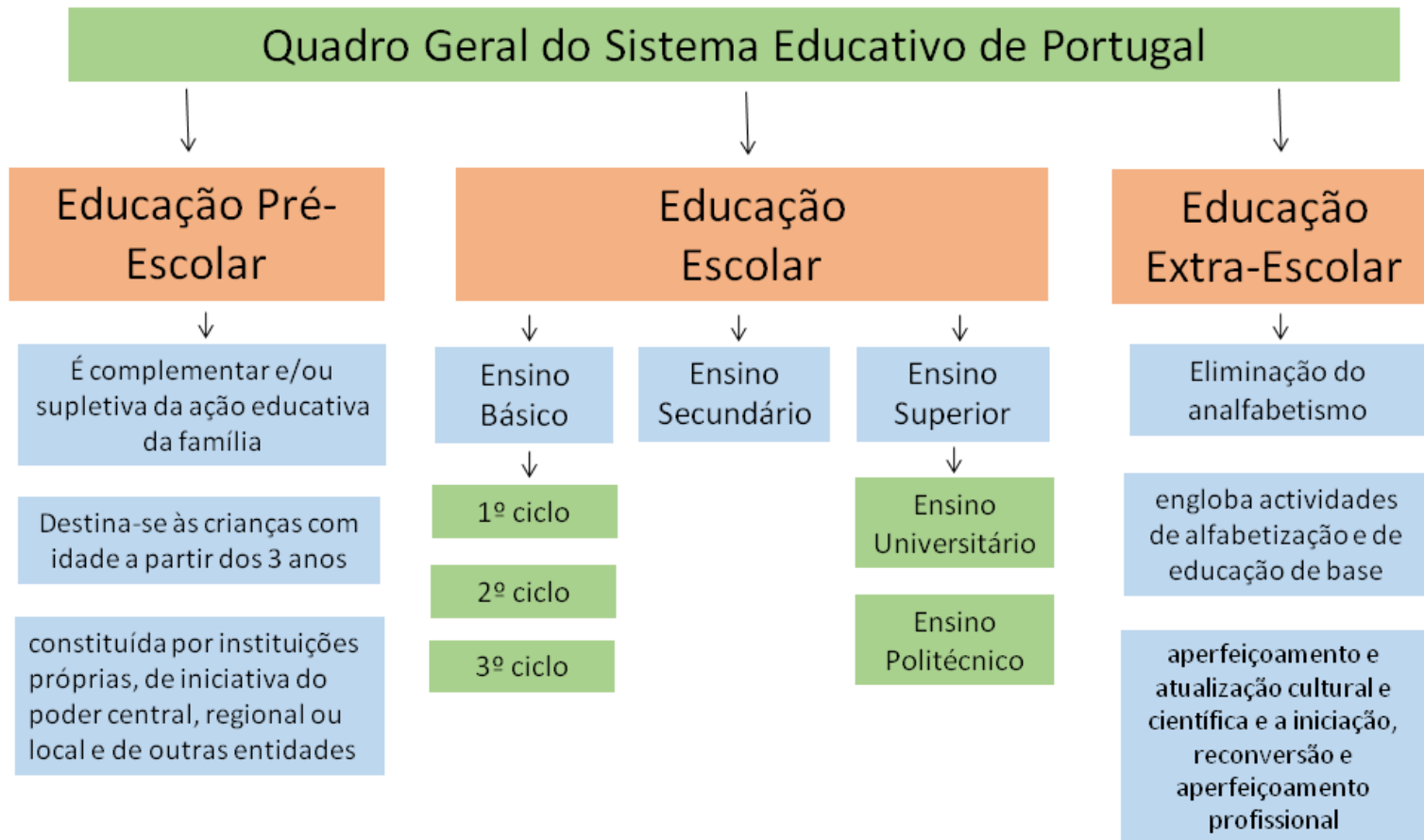
O Ensino Politécnico, orientado por uma perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, é dirigido à compreensão e solução de problemas concretos. Visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos teórico-práticos e as suas aplicações ao exercício de atividades profissionais (PORTUGAL, 1986).

A educação extraescolar vai além da educação formal e tem como pontos essenciais a eliminação do analfabetismo e atividades de aperfeiçoamento e atualização. Tem sua previsão legal no Art. 23 e tem como objetivo permitir que o estudante amplie seus conhecimentos e desenvolva suas potencialidades, em complemento à formação escolar ou em suprimento da sua carência. Integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa.

Cabe ao Estado a promoção de atividades extraescolares e apoio às que sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas, confessionais e outras (PORTUGAL, 1986).

A representação da estruturação do Sistema Educativo de Portugal pode ser observada na Figura 10, a seguir:

Figura 10 - Quadro Geral do Sistema Educativo de Portugal



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.1.2 As modalidades de Educação Escolar no Brasil, em Moçambique e em Portugal

6.1.2.1 No Brasil

As modalidades de educação escolar foram definidas na LDBEN e suas alterações (BRASIL, 1996c, 2013b, 2018b, 2020)¹¹³. A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos estudantes PAEE (BRASIL, 2013b). Com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, essa modalidade passou a ter Diretrizes que normatizaram o público-alvo, os serviços e demais aspectos legais (BRASIL, 2001a, 2009a).

A Educação bilíngue de surdos foi inserida na LDBEN, por intermédio da Lei nº 14.191/2021. Baseia-se em uma modalidade, oferecida em LIBRAS, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Pode ser ofertada em: escolas bilíngues de surdos; classes bilíngues de surdos; escolas comuns; ou em polos de educação bilíngue de surdos. É destinada aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas (BRASIL, 2021f).

Outras modalidades de ensino também possuem organização e regulamentação próprias. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ainda que fosse mencionada na LDBEN, teve alterações mais recentes por meio da Lei nº 11.741/2008 e por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, consubstanciadas na Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2008d, 2021b).

A EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, tendo sua regulamentação mediante Resolução CNE/CEB nº 01/2021. Anterior a isso, por meio da Lei nº 13.632/2018, foi inserido o trecho em que ela constitui-se em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida¹¹⁴ (BRASIL, 2018b).

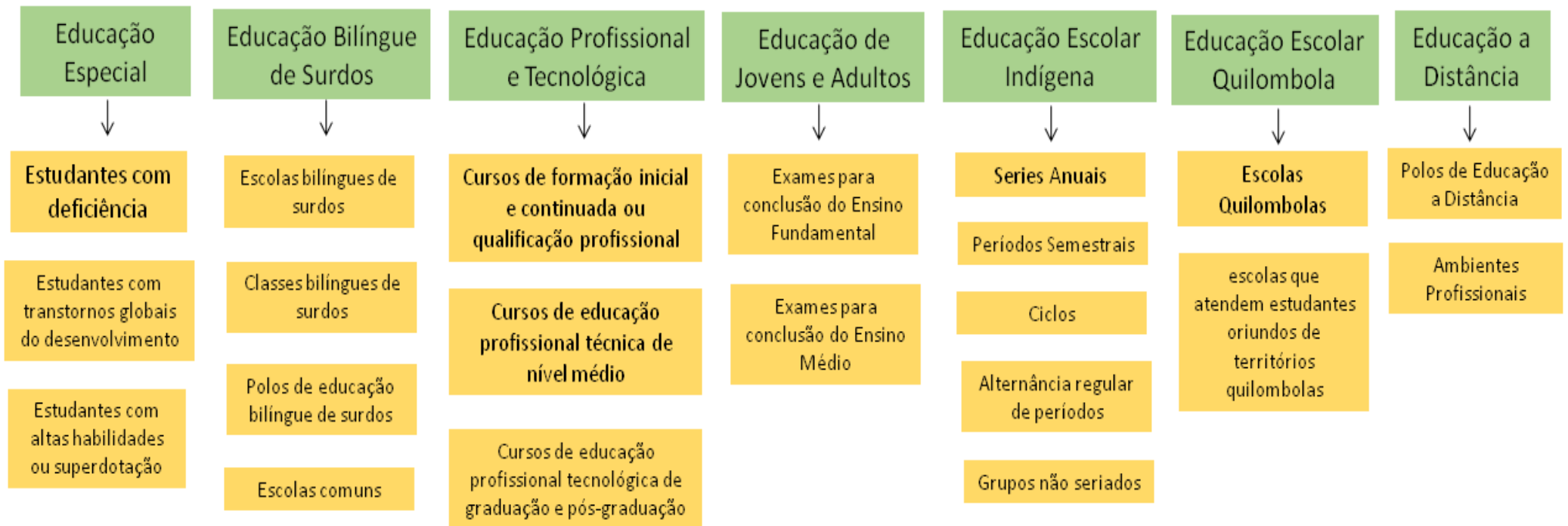
A figura 11 exemplifica a organização dessas modalidades:

¹¹³ São modalidades de educação escolar no Brasil: Educação Especial; Educação bilíngue de surdos; EPT; EJA; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; e Educação a Distância. Embora a Educação a Distância, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola não possuam na LDBEN, trechos ou seções que as definam, possuem normativas próprias.

¹¹⁴ É importante destacar que os termos aprendizagem ou aprendizado a o longo da vida não aparecerem “da noite para o dia” na legislação educacional brasileira. Ganham espaço tanto na legislação de Moçambique, quanto de Portugal, principalmente após a publicação do Documento "Objetivos do Desenvolvimento Sustentável" no ano de 2015. Trata-se de um documento proveniente de um organismo multilateral, do qual o Brasil também é signatário, passando então a reformular sua legislação no sentido de abarcar esses novos termos, atendendo às diretrizes da ONU.

Figura 11 - Modalidades de Educação Escolar no Brasil

Modalidades de Educação Escolar no Brasil



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.1.2.2 Em Moçambique

Quanto à administração e direção do SNE em Moçambique cabe ao MINEDH a responsabilidade pelo planejamento, direção, controle, administração e organicidade das políticas educacionais. Trata-se de um órgão central republicano que possui como atribuições: (1) formulação de políticas; (2) formação e qualificação dos cidadãos; (3) monitoramento e avaliação das atividades de educação; (4) formação de professores e outros técnicos; (5) promoção da investigação científica, tecnológica, social e cultural; e (6) administração do ensino técnico profissional (MOÇAMBIQUE, 2018). Esse Ministério busca promover:

[...] o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam deficiência sensorial, mental, físicas e/ou dificuldades de aprendizagem. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que os alunos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais (MOÇAMBIQUE, 2022, s.p.).

O contexto moçambicano das políticas de Educação Especial configura-se, principalmente, após a criação do MINEDH, passando a ter em sua estrutura administrativa o Departamento de Educação Especial (DEE), enquanto autônomo e sem vinculação às Secretarias. As modalidades de educação escolar de Moçambique, conforme visualizadas na Figura 12, estão previstas no capítulo III, da Lei nº 18/2018, e são: Educação Especial, Educação Vocacional e Educação a Distância.

O ensino vocacional baseia-se em jovens e adultos que demonstram talento e aptidão especiais nos domínios da ciência, da arte e do desporto. Assemelha-se ao atendimento ofertado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação¹¹⁵ no Brasil. Sua oferta ocorre em escolas vocacionais. Tem como objetivo desenvolver, de forma global e equilibrada, a personalidade do indivíduo, devendo ser realizada sem prejuízo à formação própria dos demais subsistemas (MOÇAMBIQUE, 2018).

A Educação a Distância também é observada, na ótica da legislação moçambicana, como uma modalidade de educação “essencialmente” não presencial contemplada nos subsistemas. Tem como objetivo “[...] proporcionar a todos os cidadãos que, não podendo ou não querendo realizar os seus estudos em regime presencial, pretendam a elevação dos seus conhecimentos científicos e técnicos” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 3748).

¹¹⁵ No Brasil, os estudantes com “altas habilidades ou superdotação”, são classificados na PNEEP-EI (BRASIL, 2008f) e no Decreto nº 7.611/2011, como parte do PAEE (BRASIL, 2011b).

De acordo com informações do sítio eletrônico do MINEDH, para além do Ensino Geral, Ensino técnico-profissional e Ensino Superior, a Lei nº 6/1992 considera o ensino especial, o ensino vocacional, o ensino de adultos, o ensino à distância e a formação dos professores como modalidades especiais que, integram o ensino escolar. O artigo 28, definiu o ensino especial, como a "educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou difícil enquadramento escolar" (MOÇAMBIQUE, 1992, art. 28).

A oferta do “ensino especial” previa “classes especiais” dentro das escolas regulares, como ocorreu no Brasil a partir dos anos de 1990. Eram atendidas, de acordo com a legislação, “[...] crianças com múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo” que deveriam “[...] receber uma educação adaptada às suas capacidades através do ensino extraescolar” (MOÇAMBIQUE, 1992, Art. 29).

Observa-se, na literatura, alguns estudos que se debruçaram a analisar aspectos do “ensino especial” (SANCHES; TEODORO, 2006; MASSIMACULO, 2010; CHAMBAL; BUENO, 2014; HUMBANE, 2017). A partir da publicação da Resolução nº 20/1999, houve uma ampliação do papel das associações de “portadores de deficiência”¹¹⁶ e “entidades privadas” para a cooperação nas políticas públicas sociais. Como bem descrito no Art. 125, o Estado “encorajava” a criação de “associações de portadores de deficiência” (MOÇAMBIQUE, 1999).

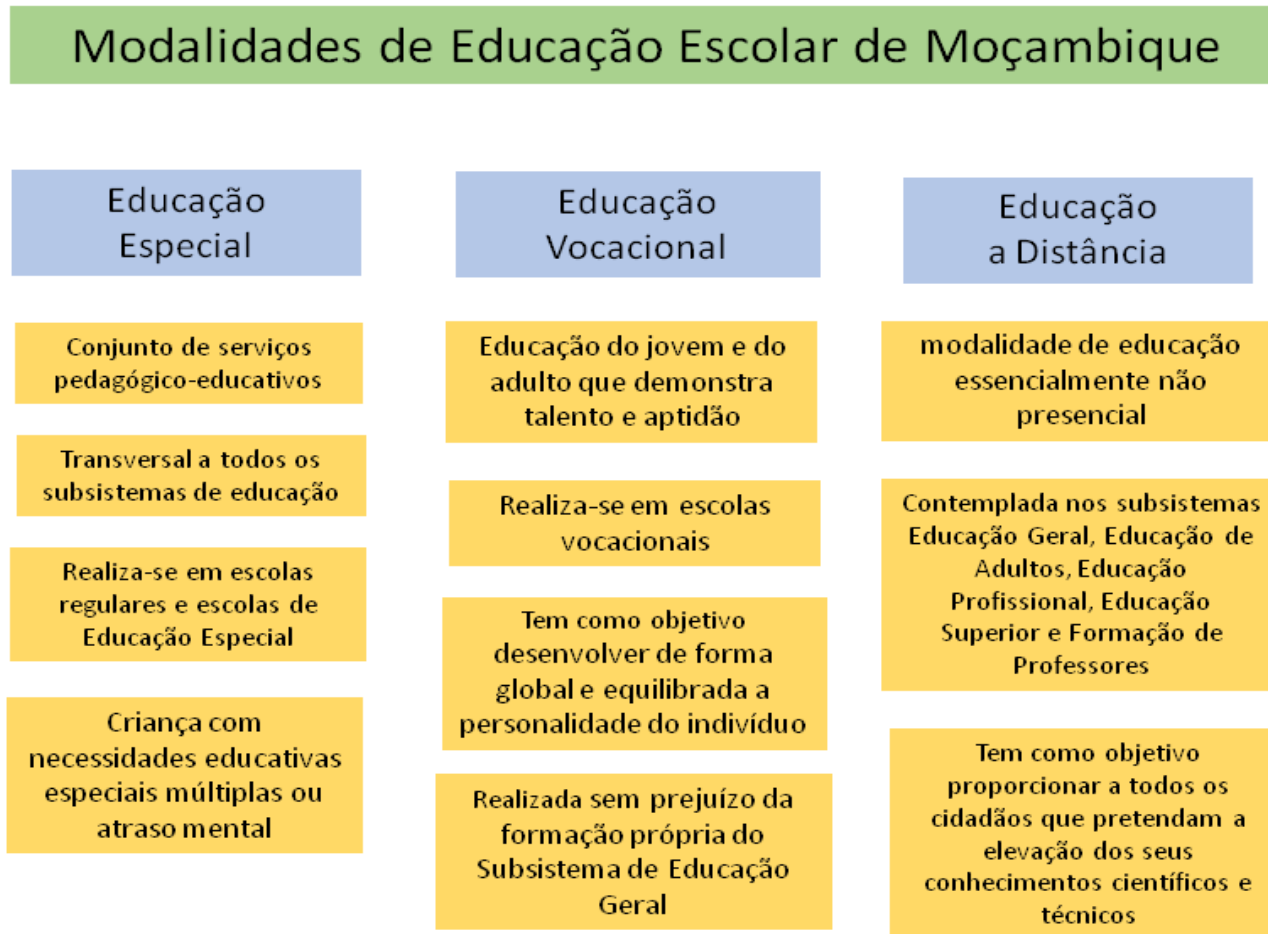
Destacou-se nesse período, a realização do Fórum Mundial de Educação, em Dakar no ano de 2000. Uma das estratégias previstas no Compromisso de Dakar foi a implementação de programas e ações educacionais para o combate à pandemia de HIV/AIDS. Previa-se no documento o apoio em mecanismos para acelerar o avanço na política da educação para todos (UNESCO, 2000). No âmbito da legislação moçambicana foram pontuadas políticas em diferentes esferas: reabilitação e integração; criação de condições que evitem o isolamento e a marginalização social; prioridade de atendimento pelos serviços públicos e privados; facilidade de acesso a locais públicos (MOÇAMBIQUE, 2004).

Na mais recente atualização do SNE, a “Educação Especial” foi definida como um conjunto de serviços pedagógicos educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno. Inclui os estudantes com “necessidades educativas especiais” de natureza física, sensorial, mental, múltiplas e outras, visando maximizar o seu potencial (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 3478, Art. 18).

A seguir, serão apresentadas sucintamente as modalidades de ensino moçambicanas:

¹¹⁶ Nomenclatura utilizada na legislação educacional moçambicana.

Figura 12 - Modalidades de Educação Escolar em Moçambique



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.1.2.3 Em Portugal

O Conselho Nacional de Educação (CNE) em Portugal, com funções consultivas, foi instituído pelo Art. 46, da Lei de Bases do Sistema Educativo, buscando a participação das várias forças sociais, culturais e econômicas na procura de consensos relativamente à política educativa. Como princípios gerais, a Lei nº 46/1986 assegurou que, os portugueses possuem direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República, sendo responsabilidade do Estado “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (PORTUGAL, 1986, Art. 2º).

O respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar é assegurado, tendo como aporte o direito educacional. Conforme tais princípios, o Estado não poderia atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; o ensino público não seria confessional; seria garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas (PORTUGAL, 1986).

As modalidades de educação escolar foram definidas no Art. 19 e são: a educação especial; a formação profissional; o ensino recorrente de adultos; o ensino a distância; e o ensino de português no estrangeiro. Cada uma dessas modalidades é parte integrante da educação escolar, sendo regidas por disposições especiais. Caberia ao Estado a promoção de ações de esclarecimento, prevenção e tratamento precoce da deficiência.

A Educação Especial visa a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com “necessidades educativas específicas” devido às “deficiências físicas e mentais”, com atividades dirigidas aos estudantes, às famílias, aos educadores e às comunidades. Busca o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; aquisição da estabilidade emocional; desenvolvimento das possibilidades de comunicação; redução das limitações; apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens; desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar; preparação para a formação profissional e a integração na vida ativa (PORTUGAL, 1986, Art. 20).

Segundo Rodrigues (2011), a Educação Especial passou a ser definida como “modalidade integrada”, como um princípio organizativo em assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas diferenças e projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos distintos saberes e culturas. Passou a prever a manutenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente exigissem o tipo e o grau de deficiência do estudante.

A formação profissional, prevista no Art. 22, além de complementar a preparação para a vida, buscava a integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, respondendo às necessidades de desenvolvimento e evolução tecnológica. Os requisitos de acesso eram: a conclusão da escolaridade obrigatória; não ter concluído a escolaridade obrigatória na idade limite; ou ser trabalhador buscando aperfeiçoamento ou “reconversão profissional”¹¹⁷. Estrutura-se em um modelo institucional e pedagógico flexível que visava integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados. Estrutura-se em ações de iniciação, qualificação, aperfeiçoamento e reconversão profissional (PORTUGAL, 1986).

Já o ensino recorrente de adultos, previsto no Art. 23, destinava-se a estudantes que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário, como também aos estudantes que não tiveram oportunidade de escolarização na idade normal, com especial atenção à eliminação do analfabetismo. Como ocorre no Brasil tem acesso a essa modalidade no nível do ensino básico, estudantes a partir dos 15 anos; e no nível do ensino secundário, estudantes a partir dos 18 anos.

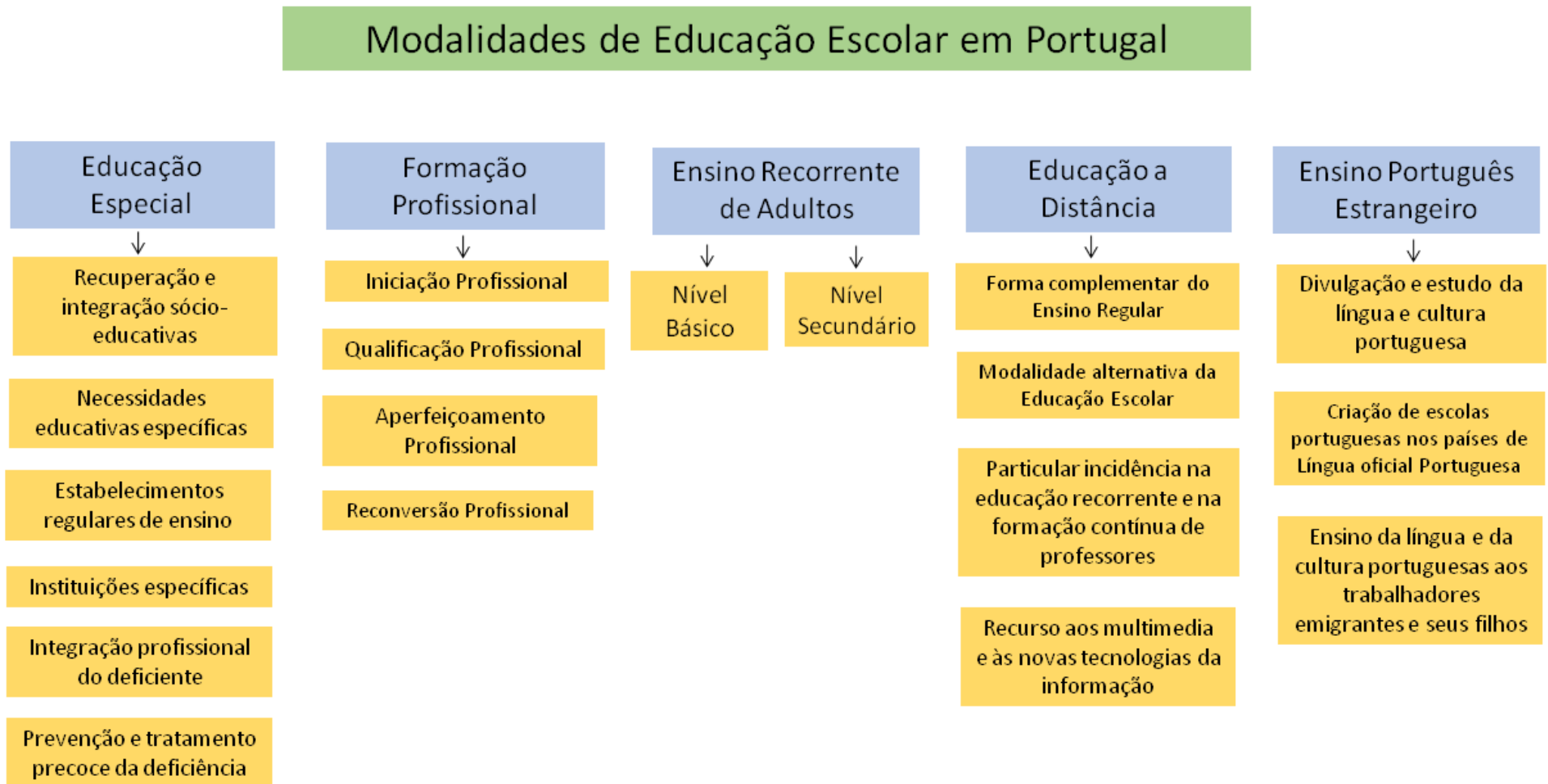
Em relação ao ensino à distância, previsto no Art. 24, buscava recursos aos materiais multimídias e às novas tecnologias da informação, não só como uma forma complementar do ensino regular, mas constituindo-se como uma modalidade alternativa. Tem particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores, situando-se as atividades da Universidade Aberta (PORTUGAL, 1986).

Em relação ao ensino português no estrangeiro, modalidade essa prevista no Art. 25, caberia ao Estado a promoção, a divulgação e o estudo da cultura e da LP no exterior, mediante ações que objetivassem sua inclusão nos planos curriculares, bem como a criação e a manutenção de leitores, sob orientação de professores em universidades estrangeiras. Também foi incentivada a criação de escolas portuguesa, o ensino da cultura e da LP aos trabalhadores emigrantes e seus filhos, por meio de cursos e atividades promovidos nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade (PORTUGAL, 1986).

A representação das modalidades de educação pode ser observada tomando por base a Figura 13, a seguir:

¹¹⁷ Rodrigues e Achar (1995) conceituam a “reconversão profissional” enquanto possibilidade de capacitação profissional por força de rápidas mudanças estruturais tecnológicas ou econômicas, com medidas de caráter social e de capacitação. Trata-se de uma ênfase na capacitação, como ponte de ligação entre o antigo e o futuro emprego. É um instrumento para a introdução de programas de capacitação para o enfrentamento das mudanças tecnológicas e organizacionais e seus impactos sobre o trabalho. Segundo os autores é comumente associada a termos como “reciclagem”, “retreinamento”, “requalificação”, podendo ser entendida e organizada como um processo de um sistema mais amplo, o sistema de gestão ao trabalho/emprego.

Figura 13 - Modalidades de Educação Escolar em Portugal



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.1.3 Políticas Educacionais de Estado implementadas no Brasil, em Moçambique e em Portugal para as Pessoas com Deficiência

Foram identificados os documentos que contribuíram para a definição de políticas de Educação Especial nos três países. Considerando essa extensa legislação, esse item se atenta aos materiais que nortearam políticas de Estado, descritos em planos, programas e estratégias.

No Brasil distinguem-se a PNEEP-EI, publicada em 2008 (BRASIL, 2008f); o Decreto Legislativo nº 186/2008, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a); a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE (BRASIL, 2014a); a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b); entre outros.

Em Moçambique sobressaem-se a Resolução nº 68/2009, que aprovou a Estratégia da Pessoa com Deficiência na Função Pública; o Plano Nacional para Área da Deficiência (PNAD II: 2012-2019); a Lei nº 18/2018, que estabeleceu o regime jurídico do SNE na República de Moçambique; o Plano Estratégico da Educação (2020-2029); a Resolução nº 40/2020, que aprovou a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, entre outros (MOÇAMBIQUE, 2009, 2012, 2018, 2020a, 2020b).

Em Portugal destacam-se o Decreto-lei nº 93/2009, que aprovou o Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) às pessoas com deficiência e com incapacidade; o Decreto-Lei nº 281/2009, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI); a ENED (2018-2022); o Decreto-lei nº 54/2018, que estabeleceu o regime jurídico da Educação Inclusiva; e a Resolução do Conselho de Ministros nº 119/2021, que aprovou a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (PORTUGAL, 2009a, 2009b, 2018a, 2018b, 2021).

Considera-se aqui o conceito de políticas de Estado, definido por Oliveira (2011), como aquelas que envolvem mais de uma agência de Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão. Segundo Vinente e Duarte (2015), essas políticas resultam em mudanças de outras normas ou dispositivos já existentes, com incidência em setores sociais mais amplos. Serão focalizados aspectos do PNE (2014-2024) - Brasil; do Plano Estratégico da Educação (2020-2030) - Moçambique; e da ENED (2018-2022) - Portugal, conforme previsto no Quadro 6, da seção Método.

O Quadro 7 apresenta alguns fragmentos desses documentos, os quais serão descritos nas seções, a seguir:

Quadro 7 – Quadro Geral Descritivo dos Planos Educacionais do Brasil, de Moçambique e Portugal

País	Documento	Ano de Publicação	Período de Vigência	Estrutura Geral	Público-alvo da Educação Especial descrito no documento	Recursos e Serviços de Educação Especial previstos
Brasil	Lei nº 13.005/2014, aprova o PNE e dá outras providências	2014	2014-2024	10 diretrizes (Art. 2º); 14 Artigos (ao todo); 1 Anexo; 20 Metas; 254 Estratégias.	Estudantes com Deficiência; Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.	Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; Educação Bilíngue (em LIBRAS e português); Instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais; Salas de Recursos Multifuncionais; Classes, Escolas e Serviços Especializados; Centros Multidisciplinares de Apoio, Pesquisa e Acessibilidade; Programas Suplementares; Tecnologia Assistiva; Adequações arquitetônicas; Transporte Acessível; Produção de Material Didático Acessível; Identificação de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação; Escolas Inclusivas; Sistema Braille e de leitura para cegos e surdocegos; Professores de AEE; Profissionais e Auxiliares de Apoio; Tradutores e Intérpretes de LIBRAS; Guias-intérpretes para surdocegos; Professores de LIBRAS.
Moçambique	Plano Estratégico da Educação 2020-2029: Por uma Educação Inclusiva,	2020	2020-2029	5 Capítulos; Missão; Visão;	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais de natureza física;	Escolas regulares; Escolas Especiais; CREI; Serviços pedagógico-educativos; Produção de materiais;

	Patriótica e de Qualidade			10 Princípios Gerais; 3 Objetivos Estratégicos Principais; 6 Programas Setoriais.	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais de natureza Sensorial; Estudantes com Necessidades Educativas Especiais de natureza mental; Estudantes com deficiência; Estudantes em condições de saúde que afetam aprendizagem; Estudantes órfãos, vulneráveis, entre outros.	Detecção e intervenção no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar; Capacitação de profissionais e professores; Criação de redes de suportes; Processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante; Adequação das infraestruturas e equipamentos escolares; Identificação de crianças com Necessidades Educativas Especiais; Instituição do Ensino Bilíngue; Assistentes nas escolas para auxiliar os professores na gestão de turmas inclusivas e de Psicólogos Escolares; Garantia de, pelo menos, um professor por escola que seja capaz de trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais; Ações de capacitação para comunidade escolar; Mecanismos de transporte escolar; Materiais didáticos diversificados; Mobiliário escolar inclusivo; Práticas pedagógicas inclusivas, incluindo a modalidade bilíngue.
Portugal	Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022	2018	2018-2022	Enquadramento Institucional (Internacional e Nacional); Enquadramento Conceitual; Quadro de Ação (princípios, âmbitos, formas de intervenção e atores); Quadro Estratégico (4 objetivos e 15 medidas).	Deficiência (única menção)	Não são descritos recursos ou serviços de Educação Especial

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.1.3.1 Plano Nacional de Educação do Brasil (2014-2024)

A publicação do PNE, por intermédio da Lei nº 13.005/2014, buscou assegurar a projeção da universalização do atendimento escolar na Educação Básica, aos estudantes dos quatro (4) aos dezessete (17) anos (BRASIL, 2014a). A publicação desse plano, com período decenal, é entendida enquanto uma política de Estado, a ser efetivada com a participação dos entes federados e da sociedade civil (AGUIAR, 2010; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA et al, 2011; SAVIANI, 2014a; 2014b).

Sua construção envolveu a participação de inúmeros agentes¹¹⁸, os quais destacaram-se: Representantes do MEC, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado e Comissão de Educação e Cultura do Senado; representantes das organizações¹¹⁹; Representantes da Comunidade Científica, do Campo, dos Movimentos de Afirmação da Diversidade, da Articulação de Movimentos em Defesa do Direito à Educação, das Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação; das Centrais Sindicais dos Trabalhadores, das Confederações dos Empresários e do "Sistema S".

Como descrito no Quadro 7, o PNE tem em sua estrutura quatorze artigos, dez diretrizes e um anexo composto por vinte metas e 254 estratégias. A Lei nº 13.005/2014 prevê como diretrizes: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB; a valorização dos

¹¹⁸ A Portaria Normativa MEC nº 10/2008 constituiu a Comissão Organizadora da CONAE, que foi realizada em 2010, na cidade de Brasília. A essa Comissão caberia a coordenação, a promoção e o monitoramento do desenvolvimento, a partir de Conferências Estaduais, do DF e Municipais, bem como a construção do documento-base que reuniria as inúmeras proposições da sociedade civil e dos movimentos sociais (BRASIL, 2008e).

¹¹⁹ CNE; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM); Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN); Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC); Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); UNDIME; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); União Nacional dos Estudantes (UNE) e Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (CONFENAPA).

profissionais da educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2014a, Art. 2º).

Os estudantes PAEE e alguns serviços e recursos como a acessibilidade, a TA, o AEE, a Educação Bilíngue (em LIBRAS e Português), as SRM, os profissionais e auxiliares de Apoio, bem como tradutores e intérpretes de LIBRAS e guias-intérpretes para surdocegos são previstos na Meta 4 e mencionados em outras metas do PNE (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16). Essa configuração evidencia a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, presentes não apenas no PNE mas na maioria dos marcos normativos publicados nas últimas duas décadas.

A meta referente ao denominado PAEE é a 4, que trata da universalização, para a população dos quatro a dezessete anos, do acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para a efetivação dessa meta foram detalhadas dezenove estratégias que visam garantir (a curto, médio e longo prazo) a oferta de Educação Inclusiva, com a promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE (BRASIL, 2014a).

Se comparado ao Plano Estratégico de Educação (2020-2029) (MOÇAMBIQUE, 2020) e à Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022 (PORTUGAL, 2018), o PNE é o que mais menciona tanto o público da Educação Especial no Brasil, os serviços e os recursos ofertados a esses estudantes tanto no ensino regular, quanto em classes, escolas e serviços especializados (BRASIL, 2014a).

Macena, Justino e Capellini (2018), ao discutirem aspectos do PNE, apontam a meta 4 enquanto uma diretriz para a Educação Inclusiva. Do ponto de vista dos autores essa meta é a que mais se aproxima de uma formalização do ensino baseado numa cultura inclusiva, visando o atendimento a todos os cidadãos, na perspectiva dos direitos humanos.

Importa destacar também a variedade de estratégias descritas em relação ao PAEE ao longo do PNE, apontando um fundamento legal relacionado aos profissionais (professores de AEE, auxiliares de apoio, Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdocegos; professores de LIBRAS); aos locais de atendimento (instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais; Centros Multidisciplinares de Apoio, Pesquisa e Acessibilidade); aos serviços (AEE, Acessibilidade) e recursos (SRM, Material Didático Acessível, Sistema Braille, TA e Educação Bilíngue); entre outros (BRASIL, 2014a).

Além das dezenove estratégias previstas na Meta 4, são apresentadas aproximadamente mais dezenove estratégias que permeiam outras metas previstas no PNE.

Algumas das mais relevantes envolvem: o fomento da expansão das matrículas dos estudantes PAEE no ensino médio integrado à educação profissional; o estímulo à criação estimular a criação de Centros Multidisciplinares de Apoio, Pesquisa e Assessoria; a manutenção e ampliação de programas suplementares; o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial; entre outras estratégias (BRASIL, 2014a).

O Art. 5º do PNE (2014-2024) definiu que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas são objetos de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelo MEC; pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; pelo CNE; e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Compete ainda a essas instâncias:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (BRASIL, 2014a, Art. 5º).

Além das competências priorizadas ao MEC, ao CNE, ao FNE e às Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, a legislação estabeleceu o prazo para que a cada dois anos, durante a vigência do PNE (2014-2024), o INEP publique estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas. Além disso, compete à União a realização de ao menos duas conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais. O regime entre os Entes é o de colaboração, visando o alcance das metas e implementação das estratégias, mediante arranjos de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2014a).

No entanto, ficou evidente que o golpe jurídico-midiático-parlamentar¹²⁰, que ocasionou a destituição de uma Presidente democraticamente eleita em 2014, interrompeu a implementação das metas e estratégias do PNE, enquanto direito educacional fundamental ancorado nos pressupostos de uma educação inclusiva e para todos. Embora tenham sido previstos mecanismos de avaliação dessas políticas educacionais, os próximos dois anos serão os últimos percalços dessa trajetória político-educacional e os resultados avaliativos, ao fim da década, provavelmente se mostrarão desastrosos.

¹²⁰ Termo cunhado por Hermida e Lira (2018).

6.1.3.2 Plano Estratégico de Educação (2020-2029) de Moçambique

O contexto moçambicano requer políticas de transformação política, econômica e social considerando sua vulnerabilidade a desastres naturais e condições climáticas extremas. As políticas educacionais também exigem medidas de prevenção e respostas adequadas. Um dos exemplos listado no Plano Estratégico da Educação (PEE) refere-se aos ciclones IDAI e Kenneth, que atingiram o país em 2019, trazendo consequências dramáticas para a população.

Ações governamentais implementadas no país levam em consideração que as escolas são alguns dos espaços recorrentemente usados para o abrigo e a acomodação de vítimas desses desastres¹²¹. Desse modo, transforma-se em espaços atingidos não somente pelo abalo na estrutura dos edifícios, mas perda de materiais didáticos e dados estatísticos. Urge, nesse contexto, a necessidade de serem desenvolvidos planos de prevenção e resposta para emergências que afetem crianças, jovens e adultos com NEE (MOÇAMBIQUE, 2020).

O PEE é um instrumento que orienta as intervenções do Governo no setor educacional, dando continuidade aos esforços desenvolvidos para o avanço do SNE. Busca assegurar uma gestão transparente, participativa e eficaz. Sua construção se deu por meio de um processo consultivo, envolvendo a participação de instituições públicas de nível central e local, de profissionais da educação e parceiros nacionais e internacionais (MOÇAMBIQUE, 2020).

No âmbito internacional, a elaboração e a implementação do PEE levam em consideração alguns acordos, que orientam as ações governamentais, as prioridades nacionais do desenvolvimento social e os compromissos.

Os documentos que embasam tais políticas são: a Agenda 2030, na qual o Governo compromete-se a alcançar os ODS até 2030, e o ODS4 busca assegurar uma Educação inclusiva e de qualidade para todos; o Protocolo da SADC¹²², que inclui 26 protocolos para erradicação da pobreza na África Austral; a Agenda 2063 da União Africana, adotada pelo país em 2015, que busca acelerar a economia da África no período de 50 anos; e a Estratégia para Educação

¹²¹ Há propostas significativas previstas no PEE que buscam eliminar as “salas de aula ao ar livre”, muito comuns no país. Em relação às condições básicas das escolas nas zonas rurais pretende-se melhorá-las com o fornecimento de água e saneamento básico, vedação, espaços com sombra e para alimentação escolar. Há uma questão ambiental que justifica a necessidade dessas escolas serem resistentes às intempéries (cheias, tempestades e ciclones) (MOÇAMBIQUE, 2020).

¹²² Segundo Massangaie (2018), Moçambique retirou-se do Mercado Comum da África Oriental e Austral (COMESA) em 1997 e passou a pertencer unicamente à Conferência Coordenadora para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), que surgiu no âmbito da reunião realizada em Arusha, em 1979, seguida de uma Conferência realizada em Lusaka (1980). Seus membros fundadores foram: Angola, Botswana, Lesotho, Malawi, Moçambique, Zâmbia, Zimbábue e Tanzânia. A Namíbia juntou-se ao Bloco após a independência em 1990, posteriormente se juntando a África do Sul em 1994; Maurícias em 1995; a República das Seychelles; e a República Democrática do Congo em 1997.

Continental para África 2016-2025, que descreve a estratégia do continente relativamente ao desenvolvimento pós-2015 (MOÇAMBIQUE, 2020).

Conforme indicam Bonde e Matavel (2022, p. 2),

A dificuldade de financiar a educação moçambicana fez com que o país, mais tarde, optasse por pedir apoio a seus parceiros internacionais para ajudar a financiá-la. Numa primeira fase os financiamentos externos provinham de vários países (bilaterais e multilaterais), desde o período de orientação socialista (1975-1986) e na fase posterior do Multipartidarismo (1990). Estes financiamentos eram direcionados diretamente para o Orçamento Geral do Estado, com término em 2001.

Mais tarde, com a criação do Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE¹²³), foi ampliada a capacidade de financiamento das políticas educacionais, com enfoque no Ensino Básico, envolvendo ações para aquisição de livro escolar, apoio direto às escolas, formação de professores, supervisão e construção de salas de aula (BONDE; MATAVEL, 2022). É nesse contexto que também se insere o PEE, pois sem o financiamento dessas políticas, não há como cumprir os objetivos estratégicos e as metas previstas no documento.

A partir da avaliação do PEE (2012-2016) foram realizados seminários, com a participação de técnicos dos níveis central, provincial e distrital¹²⁴. Discutiu-se as prioridades e as áreas de intervenção por meio de reuniões técnicas entre o MINEDH, outros ministérios e parceiros de cooperação. Definiu-se aspectos como visão, missão, objetivos estratégicos e as ações prioritárias (MOÇAMBIQUE, 2020).

O atual PEE resultou de um diagnóstico que se tornou um Relatório sobre Análise do Setor da Educação (ASE). Esse material permitiu identificar progressos e desafios, analisando a evolução dos indicadores-chave com foco no acesso, participação, conclusão, resultados de aprendizagem, qualidade, capacidade e eficiência. Segundo Bonde e Matavel (2022), embora as fontes internas de financiamento tenham sido ampliadas, a implementação de políticas educacionais no país ainda carece, em grande medida, do apoio externo de doadores.

Conforme consta no documento, a visão e os valores do PEE estão alinhados às agendas e instrumentos de planejamento¹²⁵ e de desenvolvimento que definem as prioridades a curto, médio e longo prazos. Entre estes instrumentos, destacam-se: a Agenda 2025; a Estratégia

¹²³ O FASE é o instrumento principal para a canalização de fundos externos ao setor, mais alinhado para o financiamento do plano anual do setor. Utiliza procedimentos e instrumentos do Estado no que diz respeito ao planejamento, ao orçamento, à execução e ao monitoramento de políticas públicas (BONDE; MATAVEL, 2022).

¹²⁴ No Brasil equivale aos níveis federal, estadual e municipal.

¹²⁵ Portugal e Moçambique utilizam o termo “planificação”.

Nacional de Desenvolvimento 2015-2035; o Programa Quinquenal do Governo¹²⁶; a Lei nº 18/2018, que estabeleceu o regime jurídico do SNE; entre outros (MOÇAMBIQUE, 2020).

A missão do PEE (2020-2029) é implementar um sistema inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, para a garantia de uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida. Como objetivos estratégicos principais foram estabelecidos: (1) Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção; (2) Assegurar a qualidade da aprendizagem; (3) e Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz (MOÇAMBIQUE, 2020).

Enquanto no Brasil, o PNE dispõe de dez diretrizes que norteiam suas metas e estratégias; em Moçambique, há o mesmo quantitativo - dez princípios gerais. Esses princípios constam na Lei nº 18/2018, são baseados na premissa de que a educação, a cultura, a formação e o desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo são direitos de todos os moçambicanos. São previstos também enquanto um princípio, a laicidade e o apartidarismo do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018, 2020). Outro aspecto destacado diz respeito à responsabilização e prestação de contas acerca dessas políticas. Há avanços consideráveis, ao mesmo no plano normativo, acerca da avaliação e do monitoramento do PEE. Quanto aos programas setoriais foram definidos seis:

- 1. Educação Pré-Escolar** que pretende desenvolver o subsistema da Educação Pré-Escolar para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade, a fim de estimular o seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual das crianças e preparar a sua prontidão para o início da actividade escolar.
- 2. Ensino Primário** que visa assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de aceder e concluir o Ensino Primário inclusivo e de qualidade.
- 3. Ensino Secundário** direccionado para expandir o acesso equitativo e inclusivo, garantindo a retenção e conclusão com qualidade para o aluno/aluna continuar os seus estudos e se inserir na vida social e no mercado de trabalho.
- 4. Educação de Adultos** visa assegurar o acesso equitativo e inclusivo à educação aos jovens e adultos que não tenham tido oportunidade de efectuar os estudos na idade certa, proporcionando-lhe formação científica geral que confira competências necessárias para o seu desenvolvimento integral.
- 5. Educação e Formação de Professores** propõe-se a prover a formação integral e prática do professor para assumir a responsabilidade de educar e assegurar a aprendizagem efectiva dos alunos.
- 6. Desenvolvimento Administrativo e Institucional** pretende assegurar a gestão e governação participativa, transparente e integrada do sistema nacional de educação aos vários níveis, com vista a melhorar a qualidade dos serviços prestados (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 16).

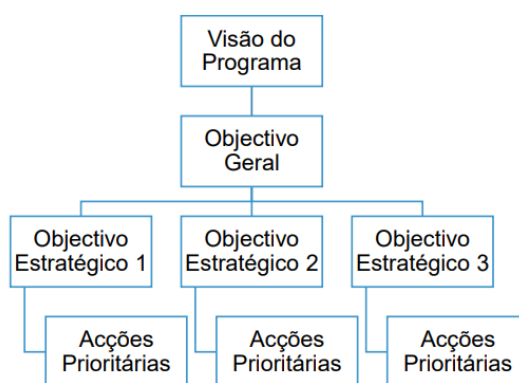
Outro item que destaca-se no Plano Estratégico de Educação (2020-2029), diz respeito à sua estrutura de organização. Embora tenha aparência de ser um documento construído coletivamente, traz diretrizes específicas dos subsistemas previstos na Lei nº 18/2018 do SNE,

¹²⁶ Refere-se ao Plano de Governo aprovado pelo voto “popular, universal, direto, secreto, pessoal e periódico”, que permite a eleição do Chefe do Estado para o mandato de cinco anos, simbolizando a Unidade Nacional.

que apontam um norte na definição desses programas. Mesmo que o material esteja centrado na esfera das políticas educacionais nota-se uma transversalidade com outras políticas públicas, por envolver o MINEDH¹²⁷, os demais Ministérios e o Conselho dos Ministros.

Além dos princípios gerais, da missão e da visão do PEE, cada um desses seis programas setoriais ou estratégicos possui detalhamentos de um objetivo geral, três objetivos estratégicos e ações prioritárias, conforme pode ser observado na Figura 14:

Figura 14 – Estrutura de Organização dos Programas Estratégicos do PEE (2020-2029) de Moçambique



Fonte: Plano Estratégico de Educação (2020-2029) (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 49)

Para exemplificar um desses exemplos de estruturação disposto na Figura 14, pode-se mencionar aqui o “Programa Ensino Primário”, que tem como visão “crianças participativas, criativas e inovadoras com conhecimentos, habilidades, valores e atitudes”; e como objetivo geral, assegurar que todas elas “[...] tenham a oportunidade de concluir o Ensino Primário inclusivo e de qualidade” (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 71).

Quanto aos objetivos estratégicos baseiam-se em: (1) assegurar o acesso e participação equitativos das crianças, até ao final do Ensino Primário, com foco na redução das disparidades regionais, de gênero e de integração de estudantes com NEE; (2) garantir a aprendizagem de qualidade, referente às competências de leitura, escrita, cálculo e habilidades para a vida; e (3) otimizar os recursos disponibilizados ao Ensino Primário, tornando o SNE eficiente e eficaz (MOÇAMBIQUE, 2020).

No bojo de cada objetivo estratégico referente a esse Programa há diversas ações prioritárias. Um dos exemplos em relação ao primeiro desses objetivos, refere-se à

¹²⁷ São citadas no documento algumas iniciativas no âmbito do MINEDH como: a Estratégia de Gênero (2016-2020); o Estudo sobre a Violência Contra Crianças nas Escolas em Moçambique; a Estratégia Nacional para o Desenvolvimento de Estatísticas Educativas; o Plano Tecnológico da Educação; a Estratégia Nacional do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar 2012-2020; o Plano Operacional do Ensino Primário (2015-2018); a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015; a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos (2010-2016/19); a Estratégia Nacional para a Formação de Professores; e a Estratégia da Educação à Distância 2014-2018 e a Lei do SNE (MOÇAMBIQUE, 2020).

implementação de medidas para a garantia da inclusão e da equidade de gênero, incluindo atendimento às crianças com NEE e a prevenção de práticas culturais nocivas¹²⁸ e da violência nas escolas, com particular foco naquelas que vitimizam as raparigas¹²⁹. Outras ações prioritárias que destinam-se ao público atendido pela Educação Especial no país, destacam-se aquelas que promovam a melhoria do acesso e participação de crianças com NEE¹³⁰.

Entre os serviços e recursos de Educação Especial descritos do PEE, presentes no Programa “Ensino Primário” e em outros destacam-se: Escolas regulares; Escolas Especiais; CREI; Serviços pedagógico-educativos; Produção de materiais; Detecção e intervenção no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar; Capacitação de profissionais e professores; Criação de redes de suportes; Processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante; Adequação das infraestruturas e equipamentos escolares; Identificação de crianças com NEE; Instituição do Ensino Bilíngue; Assistentes nas escolas e Psicólogos Escolares; Professores especializados para estudantes com NEE; Ações de capacitação para comunidade escolar; Mecanismos de transporte escolar; Materiais didáticos diversificados; Mobiliário escolar inclusivo; e Práticas pedagógicas inclusivas, incluindo a modalidade bilíngue.

O PEE também prevê que a inclusão é realizada por meio da Educação especial, enquanto um conjunto de serviços pedagógico-educativos para apoiar a aprendizagem de estudantes com NEE. Enquanto no Brasil, o PAEE é constituído por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014a); em Moçambique, integram o público com NEE, estudantes com deficiência de vários tipos, com condições de saúde que afetam a aprendizagem, bem como estudantes órfãos, vulneráveis, entre outros (MOÇAMBIQUE, 2020).

São elencadas também no PEE as escolas regulares, que atendem estudantes, dependendo do nível de suporte que ele necessite. Há também cinco escolas de Educação Especial voltados para estudantes que precisam de um suporte mais complexo. Destacam-se três CREI, que buscam apoiar as demais escolas com a formação de professores, produção de materiais e na sensibilização da comunidade educativa.

¹²⁸ Exemplos como casamento prematuro e alguns ritos de iniciação.

¹²⁹ Termo utilizado em Moçambique e Portugal que se refere às mulheres entre a infância e a adolescência ou mulheres jovens.

¹³⁰ O documento destaca nesse âmbito ações como: assistentes nas escolas para auxiliar os professores na gestão de turmas inclusivas e de Psicólogos Escolares; garantia de ao menos um professor por escola, capacitado para atuar junto a estudantes com NEE; ações de capacitação da comunidade escolar em matéria de educação inclusiva; mecanismos de transporte escolar, e reforço do espírito colaborativo entre os alunos e do respeito pelas diferenças (MOÇAMBIQUE, 2020).

O monitoramento e a avaliação do desempenho fazem parte de um processo integrado, desenvolvido em conjunto ele e seus “parceiros externos”, incluindo a sociedade civil. Este processo é realizado com base na matriz de resultados que apresenta indicadores e metas para cada um dos objetivos estratégicos, por programa setorial (MOÇAMBIQUE, 2020).

Essa matriz permite ao setor um monitoramento anual acerca das ações prioritárias, além de consolidar o acompanhamento do impacto, em termos de alcance dos principais objetivos. Promove a introdução de práticas de avaliação do impacto das políticas educativas, por meio de métodos quantitativos e qualitativos que sintetizam as evidências sobre o SNE.

Durante a vigência do PEE (2020-2029) foram previstos três tipos de avaliação: (1) avaliação anual, por meio da verificação do grau de implementação dos planos anuais e progressos no alcance das metas; (2) avaliação de meio termo, com alguma profundidade, possibilitando a revisão do PEE no ano 2024, ajuste das prioridades e metas ao ciclo de governação e quadro econômico, político e administrativo vigente e; (3) avaliação final, externa e independente, para verificar o grau da sua implementação e a eficácia das estratégias desenvolvidas, norteando a elaboração do plano estratégico seguinte (MOÇAMBIQUE, 2020).

Os instrumentos principais de operacionalização do PEE (2020-2029) são referem-se a avaliações e monitoramentos realizados a médio de curto prazo. O Plano de Moçambique detalha três dessas: o Plano Operacional (PO)¹³¹, o Plano Econômico e Social (PES)¹³² e o Plano de Atividades (PDA)¹³³.

No entanto, como bem exemplificam Bonde e Matavel (2022), sem financiamento não há pleno funcionamento de qualquer sistema de ensino de um país. Os autores apontam que os valores repassados pelo Estado para as instituições de ensino costumam ser insuficientes, criando desigualdades nos sistemas de ensino. Mais recentemente, o Estado privatizou as instituições de ensino e as famílias vulneráveis economicamente passaram a não ter acesso à educação. Propõem então a criação de um fundo interno com recursos do gás natural e receitas internas, com investimentos do Estado para a garantia de um sistema educacional inclusivo.

¹³¹ O PO é um documento orientador, com duração trienal, que operacionaliza o PEE, sendo atualizado anualmente com base nas realizações do ano anterior. É estruturado de acordo com os Programas Setoriais e contempla matrizes operacionais, com respectivos indicadores, metas e atividades que sustentam a elaboração dos Planos Anuais.

¹³² O PES é um documento que orienta a operacionalização anual das políticas governamentais e dos planos estratégicos setoriais. As propostas de PES e respectivo Orçamento são elaboradas, anualmente, pelo Órgão Central, Órgãos Executivos de Governação Descentralizada Provincial e Órgãos Distritais e, posteriormente, submetidas à aprovação pela Assembleia da República, Assembleias Provinciais e Distritais, conforme o escalão.

¹³³ O PDA é um instrumento mais detalhado de operacionalização do PES e PO. Este instrumento já indica o programa e subprograma em que as actividades se enquadram, a fonte de recurso, a rubrica para o financiamento das atividades, o responsável pela execução, entre outros aspectos.

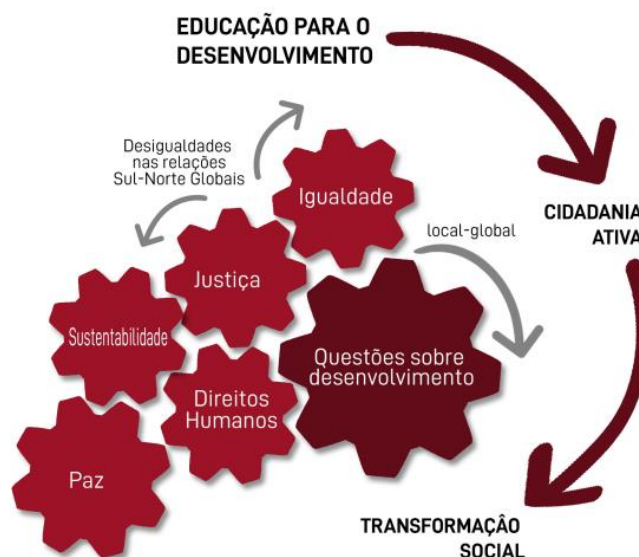
6.1.3.3 Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022) de Portugal

Embora se tenha observado no PNE do Brasil e no PEE de Moçambique diversas menções ao público da Educação Especial desses países, bem como inúmeras metas, estratégias e diretrizes, que de certo modo englobaram esse público; em Portugal, a ENED (2018-2022) não contemplou essas questões. O termo “deficiência” foi citado apenas uma vez em todo o documento e não houve menção alguma aos termos “NEE” “Educação Inclusiva” ou mesmo “Educação Especial”.

Como disposto no documento, a ENED busca contribuir para o reforço do compromisso político nacional no domínio da Educação para o Desenvolvimento (ED) em um novo contexto institucional. Se constitui como uma ferramenta para desconstruir estereótipos e para combater e prevenir todas as formas de discriminação em razão de sexo, origem racial e étnica, nacionalidade, idade, deficiência, religião, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, e características sexuais (PORTUGAL, 2018).

Na perspectiva da ED, trata-se de um conceito, conforme descrito no documento, marcado pela evolução e a articulação entre diferentes práticas, teorias e abordagens nos campos do Desenvolvimento, da Cooperação para o Desenvolvimento e da Educação. A partir da década de 1970 esse conceito passou a centrar-se no pensamento crítico e na compreensão das causas e dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. A Figura 15 ilustra os aspectos que inserem-no na perspectiva da ED:

Figura 15 – Enquadramento Conceitual de Educação para o Desenvolvimento (ED) em Portugal



Fonte: ENED (PORTUGAL, 2018).

Na perspectiva ilustrada na Figura 15, a ED¹³⁴, por meio da cidadania ativa, busca a transformação social. É nesse sentido que temas como cooperação são caros à propagação desses discursos pelas agências multilaterais internacionais. O conceito de Organizações da Sociedade Civil (OSC) também foi amplamente difundido no documento, no qual a gênese da ED encontra-se atrelada com práticas de cooperação e solidariedade (PORTUGAL, 2018).

A ENED (2018-2022) possui em sua estrutura um Enquadramento Institucional (Internacional e Nacional) - em que são identificados os documentos oficiais de referência em vigor; um Enquadramento Conceitual - em que se apresentam os conceitos-chave; um Quadro de Ação (princípios, âmbitos, formas de intervenção e atores) - em que se definem os elementos metodológicos e contextuais que enquadram as iniciativas de ED; e um Quadro Estratégico que dispõe de quatro objetivos e quinze medidas - em que são apresentados os objetivos e as respectivas medidas que norteiam sua implementação, a qual é complementada por um Plano de Ação.

Os princípios¹³⁵ de ação presentes na ENED representam definições de termos como cooperação, equidade, igualdade, justiça social, não discriminação, participação e solidariedade. A equidade, por exemplo, foi definida como a aplicação operacional dos “princípios de igualdade, não discriminação e de justiça a casos concretos, promovendo o acesso aos direitos e às oportunidades em igualdade de condições e sem discriminação para todas as pessoas e comunidades em função das suas necessidades e dificuldades” (PORTUGAL, 2018).

O documento busca contribuir para reforçar princípios e criar condições para um “mundo mais inclusivo, pacífico, justo e sustentável” e para a consecução dos ODS, para até 2030. Assim, espera-se assegurar que todos os estudantes adquiram conhecimentos e capacidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (PORTUGAL, 2018).

Segundo Costin (2020), os ODS tiveram como papel a substituição e ampliação dos objetivos do milênio, que visavam preparar os países para o século XXI. Tratam-se de objetivos mais “ambiciosos” e que, apesar de avanços em alguns indicadores, o lento processo de implementação de políticas públicas e a ausência de soluções agravaram os cenários a partir da 4ª Revolução Industrial. A ENED insere-se então nesse processo, resultando de um

¹³⁴ A ENED dispõe de definições de ED, elaboradas por vários colegiados e fóruns de decisões nacionais e internacionais, tais como: Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (2002-2017); a Visão Estratégica (2005); o Consenso Europeu sobre ED (2007); o Enquadramento conceptual ENED (2018-2022); a Agenda 2030, entre outros (PORTUGAL, 2018).

¹³⁵ Consta no documento que alguns desses princípios foram baseados em formulações do Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento do IPAD (2005), das Orientações Estratégicas das ONG para a ED (2013-2018) e da Federação de ONG de Cooperação para o Desenvolvimento Belga (2013) (PORTUGAL, 2018).

compromisso político assumido por entidades públicas e OSC, para a definição e implementação conjuntas de um quadro estratégico de atuação.

A Estratégia (2018-2022) destacou os seguintes atores, identificando as respetivas funções principais. O Quadro 8, a seguir, exemplifica esses aspectos:

Quadro 8 – Atores de ED e funções principais descritas na ENED

Atores	Funções principais
Escolas — comunidades educativas, incluindo todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação	Planeamento e implementação de ações, investigação, avaliação, produção de conteúdos e desenvolvimento curricular.
OSC e movimentos sociais	Participação no processo de definição de políticas, planeamento de programas, produção de conteúdos e recursos, planeamento e implementação de ações, investigação, avaliação, promoção e divulgação
Órgãos de soberania e administração pública à escala local, regional e nacional	Definição e aprovação de políticas, planeamento e implementação de programas e ações, avaliação, promoção e divulgação, financiamento
Partidos políticos	Definição de políticas, promoção e divulgação
Empresas e organizações empresariais	Financiamento
Fazedores de opinião	Promoção e divulgação

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo. Adaptação de ENED (PORTUGAL, 2018)

Assim sendo, além de bem claros os atores e suas funções principais, dá-se muita ênfase no documento aos movimentos de avaliação da ENED, considerando o curto período de sua implementação. Conforme consta no documento, ela tem sido considerada uma referência internacional, quer em termos do seu processo de criação, como também de avaliação e monitoramento.

Sua metodologia de elaboração baseou-se em um processo coletivo e participativo¹³⁶, sendo revisitadas questões conceituais, metodológicas e operacionais (PORTUGAL, 2018). Uma dessas medidas busca uma “Cultura de avaliação” na ENED, buscando contribuir no aprofundamento do debate de avaliação e monitoramento dessa política educacional.

¹³⁶ Destacam-se várias instituições participantes do processo de elaboração da ENED: Agência Portuguesa do Ambiente (APA); Alto-Comissariado para as Migrações (ACM); Comissão Nacional da UNESCO; Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG); Direção Geral da Educação (DGE); Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ); Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento, Associação de Municípios (ARICD); OSC; Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (ARIPES); Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local (ANIMAR); Associações de Professores para a Educação Intercultural (APEDI); Centro de Intervenção Para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC); Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente (CPADA); Conselho Nacional da Juventude (CNJ); Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD); Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (PPDM) (PORTUGAL, 2018).

6.1.4 Análise Comparativa de Políticas de Educação Especial no Brasil, em Moçambique e em Portugal

Esse subitem busca realizar uma análise comparativa das políticas de Educação Especial consubstanciadas em documentos publicados pelo Brasil, Moçambique e Portugal. Para tanto, foram eleitos os marcos normativos que estruturam os serviços, os recursos e a modalidade de Educação Especial. Busca-se aqui, operacionalizar os objetivos do Estudo 1, que baseiam-se em analisar os conceitos de Educação Especial, adotados nos documentos oficiais e; descrever o público-alvo atendido pelos programas e ações governamentais.

Como escopo de análise inserem-se nesse item os documentos: o Decreto nº 7.611/2011¹³⁷, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências (BRASIL, 2011b); a Resolução nº 40/2020, que aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 (MOÇAMBIQUE, 2020); e o Decreto-lei nº 54/2018, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva (PORTUGAL, 2018).

Compreende-se aqui o conceito de política, a partir da ótica de uma atividade de práxis humana, ligado ao poder e como um conjunto dos meios adequados que permitam alcançar os objetivos desejados (BOBBIO, 2017). A literatura vem apontando que as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, pois possuem contradições que podem gerar resultados diferentes dos esperados (HÖFLING, 2001).

Ao retomar-se aqui o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, observa-se um processo de formulação apresentado em cinco fases: (1) Formação da agenda – seleção das prioridades; (2) Formulação de políticas – apresentação de soluções ou alternativas; (3) Processo de tomada de decisão – escolha das ações; (4) Implementação – execução das ações; e (5) Avaliação (SOUZA, 2003, 2006).

Buscando então, compreender minimamente alguns aspectos como as definições de Educação Especial e Educação Inclusiva; o público-alvo; o local; os serviços e recursos; o currículo; a formação de professores; o papel do Ministério da Educação (ou equivalente); o papel das instituições privadas; o financiamento e outros itens que integram as políticas de Educação Especial desses países, essas informações serão exibidas no Quadro 9, a seguir:

¹³⁷ O documento foi selecionado aqui por regulamentar o AEE, considerando-se que o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado. Não caberia nessa análise comparativa, a PNEEP-EI (2008), devido ao fato de ela não ser um texto prescritivo, e sim, um texto orientador, sem peso de documento jurídico.

Quadro 9 - Comparativo das Políticas de Educação Especial (Brasil, Moçambique e Portugal)

Aspectos observados	Brasil	Moçambique	Portugal
	Decreto nº 7.61/2011	Resolução nº 40/2020	Decreto-lei nº 54/2018
Definição de Educação Especial	Serviços de apoio especializado, preferencialmente na rede regular de ensino	Conjunto de serviços pedagógico-educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que têm NEE de natureza física, sensorial, mental, múltiplas e outras	-
Definição de Educação Inclusiva	-	É um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico-mental, cultural, social, linguística, racial, religiosa e outras particularidades	“Inclusão” enquanto direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos
Público-alvo	PAEE (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação)	Alunos com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais; Crianças em situação de risco grave	Pessoas com deficiências e incapacidades; Estudantes com Necessidades Educativas
Local	Rede regular de ensino; Salas de Recursos Multifuncionais; Núcleos de Acessibilidade nas IFES	Escolas Especiais; Escolas Regulares; CREI	Estabelecimentos de Educação Especial; Escolas do Ensino Regular Inclusivas
Serviços e Recursos	Serviço de AEE (complementar e suplementar)	Serviços especializados multidisciplinares articulados; Acção multissetorial que permita o diagnóstico, a intervenção e a orientação precoces de crianças com deficiência; Rede nacional de serviços de intervenção precoce, multidisciplinar com programas de prevenção	Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais) Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (Recursos específicos; Equipe Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva; Centro de Apoio à Aprendizagem; Escolas de Referência no domínio da visão; Escolas de Referência para a Educação Bilíngue; Escolas de Referência para Intervenção Precoce na Infância; Centros de recursos de tecnologias de Informação e Comunicação; Centros de recursos para a inclusão;

			Língua Gestual Portuguesa (LGP)
Currículo	Produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem (materiais didáticos/paradidáticos em Braille, áudio LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para CA e outras ajudas técnicas) que possibilitem o acesso ao currículo	Programa de Educação Especial integrado; Planos de estudos flexíveis para as crianças com NEE; Planos curriculares e programas de Ensino Primário e Secundário para estudantes com deficiência sensorial ajustados	Programa educativo individual; Plano Individual de Transição; Currículo específico individual
Formação de professores	Apoio técnico e financeiro da União para formação continuada de professores e de gestores, educadores e demais profissionais da escola	Formação de professores de apoio itinerantes; Formação de professores em exercício nos CREI; Currículo de Formação de Professores, que integra conteúdos de Educação Especial que visam dotar o formando de competências para assistir qualquer aluno	Docente de Educação Especial enquanto recurso humano específico de apoio à aprendizagem e à inclusão
Papel do Ministério da Educação (ou equivalente)	Apoio técnico e financeiro aos Estados, DF e Municípios	MINEDH, em coordenação com os outros setores, parceiros externos, incluindo a sociedade civil, faz uma monitoria permanente da implementação das ações, com base na matriz de resultados, observando os indicadores, em função das metas, a todos os níveis, para se tomar decisões fundamentadas	Compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação
Papel das instituições privadas	Apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial	Os parceiros de cooperação bilateral, nacionais, a sociedade civil, as empresas públicas e privadas são chamadas a apoiar as diferentes ações propostas para o sucesso da implementação da estratégia.	Cooperação com estabelecimentos de Educação Especial
Financiamento	Apoio técnico e financeiro às instituições privadas; Distribuição dos recursos do FUNDEB, considerando a dupla matrícula no cômputo do estudante (educação regular da rede pública e AEE)	O Governo de Moçambique, como principal provedor assegura a implementação da estratégia, com recursos provenientes do Orçamento do Estado e do apoio dos parceiros através do FASE e outros.	As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de Educação Especial são definidos por portaria dos membros das áreas das finanças e da educação do Governo

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

O Quadro 9 permite visualizar elementos inerentes às políticas de Educação Especial desses países. Não pretende-se aqui aprofundar todos esses aspectos para não extrapolar a proposta dessa tese, embora alguns sejam aprofundados mais adiante (definições de Educação Especial e Educação Inclusiva e público-alvo), destaca-se que nesses documentos a utilização desses termos não é unânime, pois apenas Moçambique¹³⁸ menciona em sua política as definições legais de Educação Especial e Educação Inclusiva.

Dando um destaque aos demais aspectos elencados, o público-alvo dos serviços e recursos de Educação Especiais parecem ter uma padronização, proveniente basicamente dos documentos internacionais amplamente divulgados pelos organismos multilaterais¹³⁹. Os três países, em algum momento, já utilizaram os termos NEE, por conta da publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No Brasil, especialmente a partir da publicação da PNEEP-EI (BRASIL, 2008f) tem-se utilizado os termos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), que engloba estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em Moçambique, percebe-se que o termo NEE, embora abarque outras necessidades desses estudantes, não restringe-se apenas às pessoas com deficiência ou incapacidade (MOÇAMBIQUE, 2020). Uma inovação também presente no ordenamento jurídico de Moçambique, desde a publicação de sua primeira Constituição, diz respeito à inclusão de crianças em situação de risco grave, também como público dos serviços especializados no país.

Quanto aos locais de escolarização e oferta dos serviços e recursos de Educação Especial destacam-se, nesses países, as salas regulares ou salas comuns, privilegiando o atendimento dos estudantes em locais não segregados. No entanto, há também diferentes espaços estruturados para esses serviços no Brasil (SRM, Núcleos de Acessibilidade nas IFES; Instituições Especializadas); em Moçambique (Escolas Especiais, Escolas Regulares, CREI; Estabelecimentos de Educação Especial); e em Portugal (Estabelecimentos de Educação Especial e Escolas do Ensino Regular Inclusivas) (BRASIL, 2011; MOÇAMBIQUE, 2020; PORTUGAL, 2018).

¹³⁸ Destaca-se aqui a proposta de Educação Especial enquanto um conjunto de serviços pedagógico-educativos, de caráter transversal aos subsistemas (no Brasil refere-se às modalidades), incluindo-se os estudantes com NEE. Já a definição de Educação Inclusiva remete a um processo de desenvolvimento da escola regular, considerando o acolhimento de todos os estudantes, respeitando as suas diversidades físico-mental, cultural, social, linguística, racial, religiosa (MOÇAMBIQUE, 2020).

¹³⁹ São exemplos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (UNESCO, 2007); e a Agenda 2030: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015).

Quanto aos serviços e recursos é possível observar ampla variedade, desde o AEE¹⁴⁰ (complementar e suplementar) em SRM no Brasil; Serviços especializados multidisciplinares articulados¹⁴¹, e Rede nacional de serviços de intervenção precoce multidisciplinar com programas de prevenção¹⁴² em Moçambique; e Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão¹⁴³ (medidas universais¹⁴⁴, seletivas¹⁴⁵ e adicionais¹⁴⁶), Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (Equipe Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva, Centro de Apoio à Aprendizagem, Escolas de Referência nos domínio da visão, Educação Bilíngue e Intervenção Precoce na Infância, entre outros em Portugal.

Destacam-se nos três documentos a relevância do papel das instituições privadas na oferta dos serviços e recursos de Educação Especiais dos países. O Brasil prevê em sua legislação apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial. Moçambique conta com parceiros de cooperação bilateral, nacionais, a sociedade civil, as empresas públicas e privadas para implementação de sua política. Já Portugal mantém também em seus dispositivos a cooperação com estabelecimentos de Educação Especial.

A privatização dos serviços de Educação Especial é discutida por Kassar (1998), bem como as implicações do pensamento neoliberal na regulamentação dos serviços públicos e privados de atendimento nesse setor. O Brasil adota como financiamento a distribuição dos recursos do FUNDEB; enquanto Moçambique, os recursos do Estado e apoio dos parceiros por meio do FASE; e Portugal, o financiamento dos estabelecimentos de Educação Especial definidos por portaria dos membros das áreas das finanças e da educação do Governo

¹⁴⁰ A legislação brasileira define o AEE enquanto conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das formas complementar (à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento) e suplementar (à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação) (BRASIL, 2011).

¹⁴¹ A legislação moçambicana define serviços especializados multidisciplinares articulados como ações multissetoriais, que viabilizam o diagnóstico, a intervenção e a orientação precoces de crianças com deficiência e/ou em situações de risco grave (MOÇAMBIQUE, 2020).

¹⁴² Trata-se de um dos objetivos específicos do Pilar Estratégico “Pilar Estratégico I: Inclusão e Desenvolvimento Integral Precoces da Criança com Deficiência”, fundamentado na criação de uma rede nacional de serviços de intervenção precoce, multidisciplinar com programas de prevenção (MOÇAMBIQUE, 2020).

¹⁴³ A legislação portuguesa define como finalidade dessas medidas, a adequação às necessidades e potencialidades de cada estudante. Busca promover a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 2018).

¹⁴⁴ Essas medidas consideram a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção, com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos (PORTUGAL, 2018).

¹⁴⁵ Consideram os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e a tutoria (PORTUGAL, 2018).

¹⁴⁶ Consideram a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (PORTUGAL, 2018).

6.1.5 Evolução histórica dos conceitos adotados pelos países: Educação Especial, Ensino Especial, Ensino Emendativo e Educação inclusiva

Nesta seção serão apresentados alguns dos conceitos adotados pelos países em seus marcos regulatórios, e as definições presentes nos documentos, buscando analisá-los a partir de alguns trabalhos publicados sobre a temática.

6.1.5.1 No Brasil

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil observou-se a construção de diferentes terminologias. Os primeiros movimentos voltados ao atendimento das pessoas com deficiência foram concretizados em medidas educacionais. Em uma investigação sobre essas medidas foram utilizadas diversas expressões para o atendimento educacional prestado a esses estudantes, tais como: Pedagogia de Anormais; Pedagogia Teratológica; Pedagogia Curativa ou Terapêutica; Pedagogia da Assistência Social; Pedagogia Emendativa, entre outras (MAZZOTTA, 2005).

Conforme a análise realizada nos documentos dos três países, foi possível verificar que o Brasil foi o país que menos apresentou modificações tanto relacionadas às percepções do alunado atendido pela Educação Especial, quanto dos conceitos que normatizam essa modalidade. Ao realizar-se uma breve contextualização histórica que parte da publicação do Decreto nº 48.961/1960, verificou-se o fortalecimento dos movimentos das pessoas com deficiência no Brasil, com a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)¹⁴⁷, no âmbito do MEC (BRASIL, 1960).

Possuía como público-alvo descrito na normativa, “crianças retardadas” e outros “deficientes mentais”. Era constituída por uma comissão formada por três membros, designada pelo Ministro do MEC. Poderia firmar contratos, ajustes ou convênios com entidades públicas e privadas para consecução de seus objetivos (BRASIL, 1960). Mazzotta (2005) associa a influência dos movimentos liderados pelas Associações de Pais e Amigos dos excepcionais (APAES) e Sociedades Pestalozzi, com início no RJ, como uma das principais para a criação e o fortalecimento da CADEME.

Na mesma década, com a publicação da primeira LDBEN, verificou-se que essa normativa mencionou em seu artigo 88, a existência de um “sistema geral de educação”,

¹⁴⁷ CADEME tinha como finalidade a promoção da educação, do treinamento, da reabilitação e da assistência educacional das “crianças retardadas” e outros “deficientes mentais” de qualquer idade ou sexo (BRASIL, 1960).

devendo a educação dos “excepcionais”¹⁴⁸ ser enquadrada a esse sistema, visando “integrar” esses estudantes na comunidade (BRASIL, 1961). Como bem especifica Mendes (2006, p. 388), os movimentos das pessoas com deficiência, nesse período, “[...] contribuíram para reforçar o movimento pela integração ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações”.

Posteriormente, a EC nº 1/1969, apresenta em seu Art. 175, que a lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de “excepcionais” (BRASIL, 1969). Apesar de que a Lei nº 4.024/1961 tenha mencionado a existência de um “sistema geral de educação” e que a “educação dos excepcionais” devesse ser parte integrante dela, observa-se na literatura a história da Educação Especial construída enquanto um sistema paralelo de ensino (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006, 2010).

A Lei nº 5.692/1971, ao mencionar o que hoje se denominaria PAEE, trazia em seu Art. 9º que, os estudantes que apresentassem “deficiências físicas ou mentais”, os que se encontrassem em “atraso considerável” quanto à idade regular de matrícula ou “superdotados”¹⁴⁹, deveriam receber tratamento especial, conforme normas estabelecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1971).

Foi o Decreto nº 72.425/1973 que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), enquanto um Órgão Central da Administração Superior, vinculado à Secretaria Geral do MEC. O CENESP possuía como finalidade a promoção da expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais” (BRASIL, 1973). A análise dos documentos apontou que esse foi o primeiro marco político-legal brasileiro que trouxe o termo “Educação Especial” na legislação educacional brasileira.

Verifica-se, nessa perspectiva, a importância política do CENESP na estrutura organizacional do MEC, no sentido de disseminar as políticas de Educação Especial durante esse período e propagar o ideário dos direitos das pessoas com deficiência. Essa iniciativa foi apoiada por consultores norte-americanos, inaugurando um espaço institucional para a

¹⁴⁸ Termo apresentado conforme disposto na Lei nº 4.024/1961, a primeira LDBEN do país (BRASIL, 1961). Bezerra e Furtado (2020) problematizam que, embora, na acepção original, esse termo englobasse não apenas o que hoje se denomina como “deficiência intelectual”, abarcava também os outros tipos de deficiências e até mesmo a superdotação. No entanto, seu uso pelas APAES, direcionou suas práticas institucionais a os “sujeitos deficientes” e àqueles com deficiência intelectual.

¹⁴⁹ Conforme foi possível analisar à luz da legislação educacional, essa foi a primeira vez que aparece o termo “superdotados”.

Educação Especial no MEC, com o objetivo de “regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil” (KASSAR, 2011, p. 68).

O Art. 2º desse Decreto, que criou o CENESP, definiu como estudantes dessa modalidade, “deficientes da visão, audição, mentais, físicos”, “educandos com problemas de conduta” e os que possuíam “deficiências múltiplas” e os “superdotados” (BRASIL, 1973). Observa-se o delineamento dos cenários que constituíram historicamente o PAEE que conhecemos atualmente, recorrente na legislação educacional brasileira.

A EC nº 12/1978 buscava assegurar aos “deficientes”, a melhoria das condições social e econômica, mediante a Educação Especial gratuita; assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; e a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978). Essa foi a segunda EC publicada no país, em que alguns dispositivos buscaram assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

O Decreto nº 91.872/1985, que instituiu no âmbito do MEC, o Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial¹⁵⁰ e a integrar, na sociedade, as “pessoas portadoras de deficiências¹⁵¹”, “problemas de conduta” e “superdotadas”. Também apresentava a “Educação Especial” enquanto uma “política de integração”, voltada para atender ao público constituído por estudantes com os mais diversificados quadros clínicos. Esse Comitê teria a representação de membros dos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, bem como de um Secretário Executivo (representante do CENESP) (BRASIL, 1985b).

Nesse período, conforme preceituou Baptista (2019), havia o predomínio de uma concepção relativa à “escolarização condicionada”, pois, dependendo das limitações do estudante, o encaminhamento deveria indicar o serviço (classe especial ou escola especial), de caráter substitutivo ao ensino comum. Nesse mesmo ano, o CENESP foi extinto e deu lugar à Secretaria de Educação Especial do MEC. Ainda nesse ano, a Lei nº 7.405/1985, tornou obrigatória a inserção do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços, permitindo sua utilização por “pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1985c).

¹⁵⁰ Conforme descrito nesse documento, a Educação Especial “extrapolaria” a ação educacional, envolvendo toda a área social, particularmente as áreas de saúde, habilitação e trabalho. Esse é um dos primeiros documentos que lista essa modalidade de educação escolar enquanto política transversal e intersetorial. Posteriormente, esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 94.806/1987, que criou o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da PPD.

¹⁵¹ Terminologia presente ao longo do Decreto nº 91.872/1985 (BRASIL, 1985b). Em relação aos próximos documentos citados nesta seção, serão mantidos os termos originais presentes nos documentos, destacados com a utilização de aspas.

A Constituição da República Federativa do Brasil, difundida como constituição cidadã, pela ênfase aos processos democráticos e pela defesa de ampliação dos direitos sociais, também ratificou os direitos das pessoas com deficiência (BAPTISTA, 2019). Utiliza em vários dispositivos a terminologia “Pessoa Portadora de Deficiência¹⁵²” (PPD) assegurando: proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador; cuidados com a saúde e assistência pública, proteção e garantia; reserva de percentual de cargos e empregos públicos; habilitação, reabilitação e promoção da integração à vida comunitária; entre outros direitos sociais (BRASIL, 1988).

O inciso III da Constituição dispõe do dever do Estado com a educação, mediante a garantia de AEE “aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208). Conforme especifica Prieto (2000), é somente nessa Constituição que se registra, pela primeira vez, uma diretriz específica que assegura o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo a autora, a existência desses dispositivos no texto é um avanço inegável, mas também é imprescindível assegurar a esses estudantes condições necessárias para que possam usufruir desses direitos.

A Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre o apoio às “pessoas portadoras de deficiência”, sua integração social, e a Coordenadoria Nacional para Integração da PPD (CORDE), instituiu também a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos, disciplinando a atuação do Ministério Público e definindo crimes. Previa a viabilização de medidas nas mais diferentes esferas, tais como educação, saúde, recursos humanos e edificações (BRASIL, 1989a).

Essas medidas baseavam-se na inclusão da Educação Especial, no sistema educacional, enquanto “modalidade educativa” que abrangesse a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios. Previa a inserção das escolas especiais, privadas e públicas e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; entre outras medidas (BRASIL, 1989a).

Importa destacar que, após a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei nº 7.853/1989 foi um dos primeiros documentos nacionais¹⁵³, voltados para as pessoas com deficiência. Porém, sua regulamentação foi ocorrer somente dez anos depois, mediante publicação do Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou essa lei para

¹⁵² Para fins de economicidade, a partir daqui essa terminologia será abordada com a sigla PPD, tanto em relação ao descrito na legislação brasileira, quanto na moçambicana.

¹⁵³ Embora no ano de 1988 tenham sido publicados os Decretos nº 95.816/1988, nº 96.514/1988, nº 96.634/1988, e o nº 96.891/1988; a Lei nº 7.853/1989 foi o primeiro documento a tratar sobre a temática, publicado após outubro de 1988, data de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil.

dispor sobre a Política Nacional para a Integração da PPD e consolidar as normas de proteção (BRASIL, 1999a).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura que ambos devem receber o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, tratamento individual especializado, além de prioridade nas ações e políticas de prevenção e proteção. É assegurado ao adolescente com deficiência o trabalho protegido, e às crianças e adolescentes a prioridade no atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção (BRASIL, 1990b).

Os primeiros anos da década de 1990 foram importantes para ratificação de acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário e intensificou a agenda para a publicização da garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Segundo Garcia e Michels (2011), essa década marcou um período de reformas no âmbito do Estado, no qual a educação foi considerada campo privilegiado para a manutenção das relações sociais. Essas reformas abrangeram todos os setores educacionais, dentre eles, a Educação Especial.

Ressalta-se nesse período, a publicação de inúmeros documentos nacionais, tais como: Lei nº 8.160/1991, que dispôs sobre a caracterização de símbolo de identificação de pessoas “portadoras de deficiência auditiva”; o Decreto nº 214/1991, que previa a competência, composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da CORDE; e o Decreto nº 914/1993, que instituiu a Política Nacional para a Integração da PPD (BRASIL, 1991b, 1991c, 1993a).

O Plano Decenal de Educação para Todos, publicado pelo MEC em 1993, buscou atender aos princípios da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, e convocada pela UNESCO, o UNICEF, o PNUD e o BM. Representantes do Brasil participaram dessa Conferência em 1990 e dela resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993b).

Foram constituídas assim as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários do documento. No contexto da Educação Especial, o documento previa “[...] integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1993b, p. 48). Ressaltava a necessidade de garantia do acesso à educação dessa população, como parte integrante do sistema educativo, as quais as “necessidades básicas de aprendizagem” pudessem e devessem ser satisfeitas. Conforme Garcia e Michels (2011), a proposição política, naquele período, tanto para a educação como para a Educação Especial, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade.

A PNEE, publicada em 1994, reconheceu a presença do setor privado para a oferta dos serviços de Educação Especial. Trouxe como alguns de seus objetivos específicos: a criação de centros de preparação e confecção de material pedagógico específico às necessidades dos estudantes; a racionalização do atendimento prestado nas organizações não governamentais de ensino; a cooperação técnico-financeira racional e agilizada entre os sistemas estaduais e municipais de ensino, governamentais ou não (BRASIL, 1994a).

A apresentação desse documento, realizada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), mencionou a participação de representantes de organizações governamentais e não-governamentais, representantes dos movimentos das pessoas “portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas”. Segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), essa legislação continuou a prescrever a existência de escolas especiais, o que deixava as instituições especializadas em situação confortável. O conceito de PNEE foi definido como,

[...] a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos” (BRASIL, 1994, p. 7).

É importante sintetizar os elementos presentes nessa política, pois ela vigorou oficialmente até a publicação da atual PNEEP-EI (BRASIL, 2008f). A Educação Especial foi definida como um processo que visa “[...] o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades¹⁵⁴, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994a, p. 17). Essa Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994a) trouxe alguns fundamentos axiológicos¹⁵⁵ que merecem destaque nessa contextualização, por nortear durante vários anos, a política educacional brasileira.

O Quadro 10, a seguir exemplifica esses princípios, contidos no documento:

¹⁵⁴ O “alunado da Educação Especial” possui “necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994, p. 13).

¹⁵⁵ Termo que em do grego *axiós* que significa a apreciação e/ou estimativa. É a parte da filosofia que se ocupa dos valores tais como o bem, o belo, o verdadeiro, o justo. Conhecida como Teoria dos Valores. No contexto da PNEE, os fundamentos axiológicos se referem a os princípios: normalização; integração; sociológico da interdependência; epistemológico da construção do real; efetividade dos modelos de atendimento educacional; do ajuste econômico com a dimensão humana; legitimidade (BRASIL, 1994).

Quadro 10 - Princípios Axiológicos da Política Nacional de Educação Especial (1994)

Princípio	Detalhamento
Normalização	<p>Representa a base filosófico- ideológica da integração.</p> <p>Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. Busca oferecer, aos “portadores de necessidades especiais”, modos e condições de vida diária as mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. Pode ser considerado a base filosófico-ideológica da integração.</p> <p>Prevalece sempre o seu direito de ser diferente e de ter suas “necessidades especiais” reconhecidas e atendidas pela sociedade.</p> <p>Traz em seu bojo duas mensagens: uma, referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados).</p> <p>Significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres.</p>
Integração	<p>Justifica-se como princípio na medida em que se refere a os seguintes valores democráticos:</p> <p>(a) Igualdade: viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos;</p> <p>(b) Participação ativa: requisito indispensável à verdadeira interação social;</p> <p>(c) Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.</p> <p>Implica necessariamente em reciprocidade.</p> <p>Vai muito além da inserção do “portador de necessidades especiais” em qualquer grupo. Envolve a aceitação daquele que se insere.</p> <p>Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum).</p>
Individualização	<p>Valoriza tanto as diferenças individuais, seja as existentes entre os “portadores de necessidades especiais” e as pessoas ditas normais, seja comparando entre si os próprios “portadores de necessidades especiais”.</p> <p>Pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada “portador de necessidades educativas especiais”, respeitando seu ritmo e características pessoais.</p>
Princípio sociológico da interdependência	<p>Consideram as características dos “portadores de necessidades especiais”, especialmente quando estes exigem, além do atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas.</p> <p>Deve-se valorizar parcerias envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho.</p> <p>A sociedade civil organizada deve, também, articular-se com órgãos governamentais em ações conjuntas e interdependentes.</p>
Princípio epistemológico da construção do real	<p>Refere-se à conciliação entre o que é necessário fazer para atender às aspirações e interesses dos “portadores de necessidades especiais” e à aplicação dos meios disponíveis.</p> <p>Nem sempre as condições conjunturais permitem desenvolver ações que atendam a todas as necessidades do aluno.</p> <p>É preciso “construir o real”, sempre visando a médio e longo prazos o atendimento a todas as necessidades do aluno de Educação Especial.</p>
Princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional	<p>Embasa a qualidade das ações educativas.</p> <p>Envolve três elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) infraestrutura (administrativa, recursos humanos e materiais); (2) hierarquia do poder (interno e externo às instituições envolvidas); e (3) consenso político em torno das funções sociais e educativas (ideologias educacionais).
Princípio do ajuste econômico com a dimensão humana	<p>Refere-se ao valor que se deve atribuir à dignidade dos “portadores de necessidades especiais” como seres integrais.</p> <p>As relações custo-benefício na Educação Especial não devem prevalecer sobre a dimensão humana</p> <p>A falta de atendimento educacional adequado a essas pessoas representa, a longo prazo, um alto custo à nação.</p>
Princípio de legitimidade	<p>Visa à participação das “pessoas portadoras de deficiências”, de condutas típicas e de altas habilidades, ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de políticas públicas, planos e programas.</p>

Fonte: Transcrição realizada com base na PNEE (BRASIL, 1994a).

Conforme pode ser observado no Quadro 10, os princípios estabelecidos pela PNEE foram ao encontro das reformas educacionais e econômicas que ocorriam na década de 1990. Torezan e Caiado (1995), ao buscarem analisar a extinção dos serviços de classes especiais, sinalizaram que a transferência desse serviço para outros serviços deveria ser discutida, pois se tais crianças fossem para as instituições especializadas, teriam formas de atendimento mais segregadas. Nesse contexto, as autoras argumentam que

[...] as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente construídos para segregação. Na maioria delas, a educação especial não é um direito, é ação benemerita; não é pública, é filantrópica; os professores não são profissionais, são sacerdotes; os alunos não aprendem, se ocupam. (TOREZAN, CAIADO, 1995, p. 34).

Ao analisar a oferta dos serviços de Educação Especial em SP, com base em dados de 1991, Ferreira (1992) também sintetiza que as classes e escolas especiais se constituem mais em estágio para segregação e exclusão de estudantes, que em um procedimento para trazer à escola estudantes com deficiência. Garcia e Michels (2011) sintetizam que, nesse momento, o princípio da integração foi apresentado no momento como organizador da política para a área. No mesmo ano, com a publicação da Declaração de Salamanca, observa-se a substituição do fundamento integracionista pelo inclusivista.

Baptista (2011) contextualiza que, na década de 1990, embora já se discutisse a importância e as vantagens da inclusão escolar, concebida pelo MEC ainda como “integração”, os serviços de atendimento exclusivo (classes e escolas especiais) foram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico na Educação Especial. Como especifica Padilha (2017), nesse período, embora a Educação Especial não fosse considerada uma área prioritária, foi impactada diretamente pela atuação governamental com uma série de ações e programas, pautadas entretanto no princípio da integração, ou seja, da inclusão parcial.

Os documentos provenientes desse período concebiam a educação como um princípio, devendo ser liberal, democrática e não doutrinária. O estudante, visualizado sob a ótica de sujeito com direito, tinha que ter garantido o respeito e seu direito à educação de qualidade. Tais documentos apregoavam o desenvolvimento integral e a preparação para uma vida produtiva, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais (BRASIL, 1994).

Rech (2010) afirma que, durante a gestão de FHC, houve a defesa da diferença e da diversidade, bem como militância aberta sobre as questões raciais e étnicas. Segundo a autora, esse Governo se articulou com a ONU e com países que defendiam bandeiras intensificadas no

período, lançando variadas campanhas referentes ao ideário da “integração escolar”¹⁵⁶. Por conseguinte, essas políticas públicas foram se configurando como a ação do Estado na garantia de direitos sociais, mesmo em meio à inúmeras reformas que estavam ocorrendo nesse período.

Mais tarde, no âmbito da legislação educacional brasileira, passou a vigorar a LDBEN, aprovada ainda no primeiro mandato do Governo FHC. É neste cenário que a Educação Especial passou a ser visualizada como parte integrante do sistema educacional. Essa lei inseriu, em seu artigo 58, a Educação Especial enquanto uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para “educandos portadores de necessidades especiais”¹⁵⁷. Assegurou que, os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabeleceriam critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996c).

O local onde os serviços de Educação Especial deveriam ser ofertados foi, ao longo dos últimos anos, fator determinante de intenso debate. Isso se deveu ao fato de alguns pesquisadores adotarem a concepção de que a escolarização deveria ocorrer em escolas especializadas públicas da rede regular de ensino, ou em atendimento especializado nas instituições privadas. É correto afirmar que, nesse período,

[...] aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta da *inclusão total*, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da *educação inclusiva*, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) (MENDES, 2006, p. 394, grifo nosso).

Tal debate teórico tem se consolidado, de modo que os diversos agentes envolvidos disputam espaços no campo das ideias e na arena política para que os dispositivos legais publicados insiram as proposições de determinados grupos mobilizados. Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 42), reafirmam que “[...] se a presença do setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de

¹⁵⁶ Para Rech (2010) o movimento de integração escolar iniciou muito antes do Governo FHC, trazendo o conceito de “normalização”, em que as pessoas consideradas diferentes pudessem se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão.

¹⁵⁷ Em redação dada pela Lei nº 12.796/2013, essa terminologia passou a ser substituída por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013b).

atendimento, para o setor privado, a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência”.

No final dessa década e no início dos anos 2000 foi possível observar a publicação de inúmeros atos normativos, voltados a assegurar o direito educacional das pessoas com deficiência tais como: a Portaria MEC nº 1.679/1999¹⁵⁸; o Decreto nº 3.298/1999¹⁵⁹; a Lei nº 10.048/2000¹⁶⁰; a Lei nº 10.098/2000¹⁶¹; a Lei nº 10.172/2001¹⁶² e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Esse último documento, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), ratificando na legislação o termo “necessidades educacionais especiais¹⁶³”, buscando assegurar aos estudantes:

- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001 a, p. 1-2).

Ao longo dos últimos anos, observou-se uma significativa mudança quanto às diretrizes para a oferta dos serviços de Educação Especial (MENDES, 2006; BAPTISTA, 2011; GARCIA; MICHELS, 2011; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014). Após a publicação da PNEEP-EI, tais serviços deixam de ser substitutivos à escolarização no ensino comum e passam a ser complementares ou suplementares. Os serviços de Educação Especial passaram a estar presentes nas diferentes redes de ensino visando atender aos encaminhados para classes especiais, serviços de apoio pedagógico, salas de recursos, entre outros. Segundo Kassir (1998), essa demanda foi ampliada devido à expansão da escolaridade obrigatória a partir da publicação

¹⁵⁸ Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (BRASIL, 1999 b).

¹⁵⁹ Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da PPD, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999a).

¹⁶⁰ Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências (BRASIL, 2000 b).

¹⁶¹ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000 c).

¹⁶² Aprova o PNE e dá outras providências (BRASIL, 2001 d).

¹⁶³ O art. 5º dessa normativa considerava “educandos com necessidades educacionais especiais” os que, durante o processo educacional, apresentassem: (1) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (2) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; (3) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001 a).

da Constituição Federativa do Brasil e em virtude das decorrências da inadequação desses estudantes na escola comum.

Nos anos subsequentes, as classes especiais constituíram-se, em grande parte, em espaços de exclusão escolar (FERREIRA, 1992; KASSAR, 1998; KASSAR; REBELO, 2018). Foi somente após a aprovação e publicação da LDBEN vigente, que a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade de educação escolar. Segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019), foi a partir de 2003 que o Brasil passou a adotar direcionamentos na gestão de sua política educacional, pautados em uma perspectiva inclusiva.

Passou-se a priorizar a matrícula dos estudantes PAEE em salas comuns de escolas públicas, com acompanhamento ou não de atendimentos especializados. As mudanças advindas na legislação impulsionaram transformações que atingiram modos de se pensar e realizar o processo educacional das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente.

De acordo com Harlos, Denari e Orlando (2014), no período entre 2008 e 2013, algumas decisões políticas provocaram reconfigurações na estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira. Nessa perspectiva foram ajustados os conjuntos de conceitos, redefinindo os “elementos humanos” (público-alvo e profissionais), “materiais (espaços, financiamentos e recursos de acessibilidade) e as “formas operacionais” (o *modus operandi*) da Educação Especial. A PNEEP-EI foi o marco inicial dessas reconfigurações, pois nela foram condensadas proposições e a caracterização de “novos conceitos”, serviços, sujeitos e espaços para Educação Especial. O documento em questão, nos textos que o constituem, passa a ser apresentado como:

[...] marco reestruturante da Educação Especial; como gênese de uma política que representaria um avanço em relação às políticas que o precederam; como porta voz da Educação Especial “na” perspectiva da educação inclusiva - como se a perspectiva nele expressa fosse a única possível e não apenas uma dentre outras perspectivas de educação inclusiva (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 498).

Consolidando o cenário da Educação Especial brasileira, mesmo não tendo força de decreto ou lei, a publicação da PNEEP-EI foi um marco estruturante na formulação de políticas de Educação Especial nos Estados e Municípios. Os conceitos adotados, nos documentos normativos, passam a ser homogêneos, ao afirmarem que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009). Apresentam também a premissa de que a Educação Especial deve

garantir os serviços de apoio especializado para a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes (BRASIL, 2011).

A Educação Especial foi definida legalmente como uma “modalidade de educação escolar”, ofertada preferencialmente no ensino regular aos estudantes PAEE¹⁶⁴ (BRASIL, 1996c, 2013b). No cenário mais atual da legislação educacional, a Educação Especial é vislumbrada semelhantemente ao que é discutido por Mazzotta (2005), ao levarmos em consideração as disposições do Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011b). O conceito apresentado pelo autor, evidencia a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns.

Para o autor, a utilização de serviços educacionais organizados para a população em geral seria a “situação comum de ensino” e os serviços educacionais especiais quando a possibilidade de utilização de serviços educacionais organizados para a população geral não pudesse ser utilizada seria a “situação especial de ensino” (MAZZOTTA, 2005).

Enquanto na Lei nº 12.796/2013, a Educação Especial foi visualizada enquanto modalidade de educação escolar, para estudantes PAEE, a “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, passou também a adotar a mesma conceituação presente nessa Lei. No PNE, consubstanciado na Lei nº 13.005/2014, os termos "sistema educacional inclusivo" aparecem três vezes no documento, passando a introduzir na legislação educacional brasileira aspectos do conceito de “Educação Inclusiva”. Terminologia essa, presente principalmente quando a lei menciona a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção desse sistema (BRASIL, 2014a).

Esses termos também são inseridos na LBI, consubstanciada na Lei nº 13.146/2015, na perspectiva de que a educação constitui " [...] direito da pessoa com deficiência, assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, [...] segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2015b, Art. 27). Busca-se assegurar acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar; a oferta de profissionais de apoio escolar; a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, entre outros direitos.

O Quadro 11, a seguir, apresenta algumas dessas definições legais:

¹⁶⁴ Essas disposições se dão em vários documentos legais do Brasil, dentre os quais podem ser citados o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) e mais recentemente a Lei nº 14.113/2020, que regulamentou o FUNDEB (BRASIL, 2020h).

Quadro 11 - Definição Legal da Modalidade de Educação Especial no Brasil

Conceito	Regulamentação	Definição Legal
Educação Inclusiva	PNEEP-EI (2008)	Paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola;
Educação Especial		Passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às “necessidades educacionais especiais” desses alunos.
Educação Especial	Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (Art. 3º).
Educação Especial	Documento Final da CONAE - 2010: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação	Busca: a) Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma PNEE Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola, aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – na Educação Básica e na Educação Superior (p. 132).
Educação Especial	Decreto nº 7.611/2011	Deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes (Art. 2º).
Educação Especial	Lei nº 12.796/2013	Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 58).
Educação Especial	Lei nº 13.005/2014	Os Entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Art. 8º).
Educação Especial	Decreto nº 10.502/2020	Modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 2º, inciso I).

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.1.5.2 Em Moçambique

A Constituição da República Popular de Moçambique, por meio do art. 16, assegurava aos "deficientes de guerra" proteção especial aos que ficaram feridos durante o conflito armado que culminou com a assinatura do Acordo de Paz em 1992, bem como estende essa proteção aos órfãos, viúvas e outros dependentes legais. Em seu Art. 34, o Estado assegura essa proteção especial aos "mutilados" ou "diminuídos" na luta de libertação (MOÇAMBIQUE, 1975).

Visava proteger também as pessoas que ficaram "limitadas" em virtude de cumprimento do serviço público ou em ato humanitário. Ao referir-se aos "portadores de deficiência", a Constituição assegura que esses cidadãos usufruem plenamente dos direitos consignados no documento. O art. 125, ao mencionar esse público, assegura o direito à especial proteção da família, da sociedade e do estado (MOÇAMBIQUE, 2018). Nesse contexto,

[...] O Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais.

[...] O Estado promove a criação de condições necessárias para a integração econômica e social dos cidadãos portadores de deficiência.

[...] O Estado promove, em cooperação com as associações de portadores de deficiência e entidades privadas, uma política que garanta:

a) a reabilitação e integração dos portadores de deficiência;

b) a criação de condições tendentes a evitar o seu isolamento e a marginalização social;

c) a prioridade do atendimento de cidadãos portadores de deficiência pelos serviços públicos e privados;

d) a facilidade de acesso a locais públicos.

[...] O Estado encoraja a criação de associações de portadores de deficiência (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 20).

Conforme se observa no texto constitucional, caberia ao Estado a criação de condições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Como destacado, as associações e instituições especializadas possuíam relevância na definição de políticas de reabilitação e integração. Previa-se a criação de condições para a "integração" econômica e social, na qual, a FRELIMO traçava a orientação política básica do Estado, dirigindo e supervisionando a ação dos órgãos estatais, visando assegurar a conformidade da política do Estado com os interesses do povo (MOÇAMBIQUE, 1975).

Em 1975, Moçambique possuía cinco Escolas Especiais privadas, sendo duas na Cidade de Maputo (Deficiência Auditiva e Mental), duas na província de Sofala (Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais) e uma na cidade de Nampula (Deficiência Mental), as quais foram nacionalizadas. Estas instituições possuíam subordinação, às esferas da Saúde (assistência médica), Ação Social (apoio social) e a Educação (CHAMBAL; BUENO, 2014; SUNDE, 2018).

No ano de 1981, com a publicação da “Carta de Banjul: Carta Africana dos Direitos Humanos e do Povos”, aprovada durante a Conferência Ministerial da OUA em Banjul, Gâmbia, Moçambique tornou-se signatária do documento, que inclusive foi aderido na XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da OUA em Nairóbi, Quênia (OUA, 1981).

A nomenclatura principal para descrever as pessoas com deficiência baseava-se em “pessoa incapacitada”. Nesse documento assegurava-se que: (1) Toda pessoa tem direito à educação; (2) Toda pessoa pode tomar parte livremente na vida cultural da comunidade; (3) A promoção e a proteção da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade constituem um dever do Estado em relação aos direitos humanos. Pessoas idosas ou “incapacitadas”, também usufruíam igualmente de medidas específicas de proteção que correspondessem às suas necessidades físicas ou morais (OUA, 1981).

Em 1983, com a publicação da Lei nº 4/1983, foi aprovado o Sistema Nacional de Educação e definidos os princípios fundamentais na sua aplicação. Nesse documento encontravam-se presentes os termos “deficiência física e mental” e “difícil enquadramento social”. O Ensino Especial, integrante do Subsistema de Educação Geral, consistia na educação de crianças e jovens já especificados anteriormente e realizava-se em escolas especiais (MOÇAMBIQUE, 1983).

O Art. 18 dessa lei apontava como objetivo do Ensino Especial proporcionar uma formação que permitisse a integração destas crianças e jovens na sociedade e na vida social. Como objetivos do Subsistema de Educação Geral esperava-se também a possibilidade de “a) detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras; b) proporcionar uma Educação Especial a adequada para crianças e jovens deficientes e com dificuldades de integração social” (MOÇAMBIQUE, 1983, Art. 12).

Destaca-se também como um dos programas pioneiros na área de Educação Especial no país, a criação do “Atendimento Baseado na Comunidade para Pessoas Portadoras de Deficiência” (ABC) em 1981, tendo assumido um figurino de programa de intervenção junto às comunidades. O programa possuía como objetivo:

[...] massificar o processo de atendimento às pessoas portadoras de deficiência em matéria de reabilitação, consciencialização da sociedade em geral sobre a problemática da deficiência e os apoios necessários para a promoção das Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD's), e à procura de condições de integração das mesmas em várias acções da vida nacional (MOÇAMBIQUE, 1991, p. 1).

Tais ações buscavam, sob a coordenação do Ministério de Ação Social (MMAS), trazer melhorias na qualidade de vida das “pessoas portadoras de deficiência”, dos familiares e dos membros da comunidade. Baseavam-se em: incremento de serviços ortoprotésicos; introdução e expansão da Língua de Sinais; introdução de turmas especiais para crianças surdas em escolas; extensão de projetos de geração de rendimento para grupos e associações; Introdução da Língua de Sinais na Televisão de Moçambique (TVM); apoio aos movimentos associativos, apoio à criação do Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas Portadoras de Deficiência (FAMOD).

No ano de 1992 foram inseridas novas modificações no âmbito da legislação educacional moçambicana. A Lei nº 6/1992, reajustou o quadro geral do sistema educativo e adequou as disposições contidas na Lei nº 4/1983, às condições sociais e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico quanto organizativo. Nessa alteração, o “Ensino Especial” passou a consistir “[...] na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar [...] através de classes especiais dentro das escolas regulares” (MOÇAMBIQUE, 1992, Art. 29).

Mais uma vez aparece na legislação educacional moçambicana os termos “difícil enquadramento escolar”, que têm como significados os antônimos “ajuste”, “conferir forma” ou mesmo “enquadramento social”. Seria uma espécie de não adaptação desses estudantes aos sistemas de ensino, aprendizagem e avaliação vigentes. Percebe-se também nesse documento a ampliação do local de oferta dos serviços especializados, abarcando além das escolas especiais previstas na Lei nº 4/1983, as escolas regulares.

Como objetivo do Ensino Especial definiu-se “proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação vocacional que permitisse a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral”. Crianças com “múltiplas deficiências graves” ou com “atraso mental profundo” receberiam “uma educação adaptada às suas capacidades” por meio do ensino extraescolar¹⁶⁵. Além do Ensino Especial ser parte do Subsistema de Educação geral, passou a ser considerado juntamente com o ensino vocacional, o ensino de adultos, o ensino à distância e a formação de professores, uma “modalidade especial do ensino escolar” (MOÇAMBIQUE, 1992, Art. 28).

¹⁶⁵ O ensino extraescolar englobava atividades de alfabetização, aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, sendo realizada fora do sistema regular de ensino. Tinha como objetivo que cada indivíduo ampliasse os seus conhecimentos e desenvolvesse as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento de sua carência. Integra-se em uma perspectiva de ensino permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa (MOÇAMBIQUE, 1992).

Definiu-se no Art. 29 dessa lei, a participação do Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Ação Social, na gestão dessa modalidade e no estabelecimento de normas, apoio e fiscalização do seu cumprimento, bem como a definição dos critérios para abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de Ensino Especial.

Segundo Chambal e Bueno (2014), o Projeto Escolas Inclusivas que se iniciou em 1998, teve como finalidade desenvolver um conjunto de estratégias e materiais de formação, que pudessem ser usados por professores e formadores. Assim sendo, as escolas regulares deveriam ser capazes, por meio da participação no programa, de responder positivamente à diversidade dos alunos.

Assim, o cenário educacional que caracteriza a formação docente, permite aos autores afirmarem que as políticas de formação docente no país, implementadas a partir de 1998, no bojo das orientações emanadas pela Declaração de Salamanca e recomendações dos organismos internacionais, não responderam às demandas do alunado com deficiência, por não formarem professores em número e diversidade suficientes para atender às necessidades específicas desse alunado (CHAMBAL; BUENO, 2014).

No ano de 1999, com a publicação da Resolução nº 20/1999, que aprovou a Política sobre a PPD, passou-se a adotar na legislação educacional moçambicana a nomenclatura “pessoa portadora de deficiência”. A legislação passou a definir a “deficiência” enquanto qualquer redução ou perda de “capacidade normal” para um ser humano resultante de um impedimento (MOÇAMBIQUE, 1999).

A “incapacidade”, tão presente nos documentos anteriores, passou a ser definida enquanto uma limitação de um dado indivíduo que restringe ou impede uma interação social que é “normal para um indivíduo daquela idade” e meio ambiente resultante de uma deficiência. A definição legal de PPD passou a ser “[...] aquela que, em razão de anomalia, congénita ou adquirida, de natureza anatómica, fisiológica, sensorial ou mental, esteja em situação de desvantagem ou impossibilitada, por barreiras físicas e/ou sociais, de desenvolver normalmente uma actividade” (MOÇAMBIQUE, 1999, p. 118).

Foram elencados enquanto princípios orientadores dessa Política: (a) Direito à levar uma vida independente; (b) Direito à integração familiar e comunitária; (c) Direito à reabilitação e meios auxiliares de compensação; (d) Direito à educação geral, especial e vocacional; (e) Direito ao acesso a um posto de trabalho; (f) Direito a medidas de proteção social; (g) Direito a facilidades de acesso aos serviços sociais, a recintos e transportes públicos e privados, bem como a lugares reservados; (h) Direito de influência, individualmente ou

através de organizações representativas, na tomada de decisões sobre matérias com impacto na vida; (i) Direito a ser informado e a informar; j) Direito a recreação (MOÇAMBIQUE, 1999).

A legislação moçambicana abarcou os termos “pessoas com necessidades educativas especiais”, sendo o sistema de educação, responsável pela garantia do acesso e da integração em estabelecimentos de ensino ou em escolas especializadas, em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas. Na perspectiva do conceito de institucionalização, sua possibilidade seria um último recurso e sempre em caráter transitório. Ou seja, a convivência social com outras pessoas passou a ser regra geral.

Houve uma valorização do papel das associações e demais instituições privadas, de modo que contribuíssem na promoção, incentivo e envolvimento na prossecução dos objetivos dessa política. Foi dada à sociedade civil a responsabilidade de liderar o processo de valorização e respeito pelos direitos das “pessoas portadora de deficiência” (MOÇAMBIQUE, 1999).

É importante destacar também que, ao contrário do Brasil e de Portugal, Moçambique foi o último dos três países e prever em sua documentação a necessidade de implementação de um órgão, com funções de assessorar e aconselhar os diferentes setores do Governo e da sociedade civil na implementação dessa política. No bojo da legislação, esse órgão integraria representantes do Governo, de organizações não-governamentais e comunitárias ligadas à problemática da PPD (MOÇAMBIQUE, 1999).

Em uma das alterações da Constituição da República de Moçambique, realizada em novembro de 2004, foi assegurado às “pessoas portadoras de deficiência” o gozo pleno dos direitos consignados na Constituição. Também foi assegurada proteção especial aos que ficaram “deficientes” na luta de libertação nacional, assim como os órfãos e outros dependentes daqueles que morreram nesta causa, ratificando o que já estava previsto na primeira Constituição aprovada em 1975.

As políticas internacionais emanadas pela ONU e demais organismos multilaterais passaram a influenciar as políticas de escolarização de estudantes com deficiência em Moçambique, no período após sua emancipação de Portugal. Como apontou Silva (2021), tais orientações desses organismos deveriam necessariamente levar em conta os contextos, pois em muitos países existiram esforços anteriores, no sentido de garantir acesso à escolarização básica para as pessoas, buscando reduzir os níveis de analfabetismo e o abandono escolar.

Os resultados de iniciativas específicas dirigidas à Educação Especial, como o Projeto Escolas Inclusivas, levaram o MINEDH, em específico, o DEE, que é o responsável pela escolarização de alunos com deficiência, a projetar a abertura dos CREI no país (SILVA, 2021). Embora Moçambique apresente um quantitativo menor de legislação, se comparado ao Brasil

e a Portugal, é possível acompanhar a evolução histórica do conceito de Educação Especial, como disponível no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Definição Legal da Modalidade de Educação Especial em Moçambique

Conceito	Regulamentação	Definição Legal
Ensino Especial	Lei nº 4/1983	Consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social e realiza-se em escolas especiais.
Ensino Especial	Lei nº 6/1992	Consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se de princípio através de classes especiais dentro de escolas regulares.
Educação Especial	Lei nº 16/2018	É um conjunto de serviços pedagógico-educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial
Educação Especial	Plano Estratégico da Educação (2020-2029)	Serve os estudantes com necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental e outras em escolas regulares e nas especiais, com base nas suas características individuais, com vista a maximizar as suas potencialidades.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do estudo (2022)

Segundo Silva (2021), no país, as diretrizes educacionais e os dispositivos normativos usam um conceito mais amplo – aluno com necessidades educativas especiais – para fazer referência ao grupo de estudantes da Educação Especial. Segundo a autora, a escolarização de pessoas com deficiência é mencionada nos documentos oficiais desde 1962, com a aprovação do Diploma Legislativo, que regulamentava a criação de escolas de Educação Especial.

É importante destacar que essa documentação tem seu itinerário anterior ao processo de emancipação de Moçambique, que ocorreu apenas ano de 1975. Os documentos normativos da educação aprovados posteriormente à independência enfatizam a Educação Especial como um direito de todo cidadão moçambicano, destacando a necessidade de escolarização de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular e os casos “considerados graves”, tendo atendimento na Educação Especial (MOÇAMBIQUE, 1992; SILVA, 2021).

Na legislação de Moçambique, a Lei nº 4/1983, aborda a Educação Especial enquanto “[...] educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social e realiza-se em escolas especiais” (MOÇAMBIQUE, 1983 p. 5). Posteriormente, a Lei nº 6/1992, definiu o “Ensino Especial” como “educação de crianças e

jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou difícil enquadramento escolar" (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 11).

De acordo com a legislação moçambicana, na década de 1990, o Ensino Especial era realizado em classes especiais dentro das escolas regulares, tendo como objetivo proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e capacitação vocacional que permitisse a integração desses estudantes. Como afirmam Chambal e Bueno (2014), o MINEDH definiu como estratégias, a formação inicial e em exercício de professores em matéria de “necessidades educativas especiais”, bem como a capacitação de pessoal docente sem formação pedagógica e a produção dos materiais específicos de apoio para o alunado da Educação Especial.

Dessa forma, sob o prisma de uma modalidade de educação escolar, transversal aos diferentes subsistemas de ensino, a Educação Especial passou por inúmeras modificações, desde que foi instituída na legislação educacional do país. Como ocorreu no Brasil, o início do atendimento escolar aos estudantes com deficiência também iniciou com ampla participação do setor privado. Observa-se assim, o papel das instituições especializadas na oferta dos serviços prestados, garantindo a reabilitação e a prioridade no atendimento dessas pessoas, tanto no acesso aos serviços públicos quanto nos serviços privados.

A Lei nº 18/2018 apontou que, a Educação Especial trata-se de um “conjunto de serviços pedagógicos educativos”, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o estudante, incluindo aqueles que possuem “necessidades educativas especiais” de natureza física, sensorial, mental múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de que maximizem o seu potencial. A escolarização desses estudantes ocorreria em escolas regulares e em escolas de Educação Especial. (MOÇAMBIQUE, 2018).

A Educação Bilíngue foi definida na Lei nº 18/2018 como o uso de duas ou mais línguas como meio de ensino. No país, a educação bilíngue no uso de uma língua moçambicana de origem *bantu* ou língua de sinais de Moçambique, língua materna do aluno (L1) e da língua oficial, o português, idioma que se constitui numa segunda língua (L2) (MOÇAMBIQUE, 2018).

Lopes (et al., 2020) propõem uma mudança da nomenclatura, de NEE para Inclusão Educacional, ao considerarem que a expressão Necessidades Educativas Especiais sugere uma prática educativa especial de modo mais específico. Diferente da Educação Inclusiva, que, segundo os autores, evidencia uma educação de todos e para todos.

6.1.5.3 Em Portugal

Uma das iniciativas de Portugal em relação à obrigatoriedade e gratuidade do ensino público remete ao ano de 1952, com a publicação do Decreto-lei nº 38.968/1952, que reforçou o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganizou a assistência escolar, criou os cursos de educação de adultos e promoveu uma campanha nacional contra o analfabetismo (PORTUGAL, 1952a).

No mesmo ano, o Decreto-lei nº 38.969/1952, ao regular a execução do Decreto-Lei nº 38.968/1952, que reforçou o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, dispensou da obrigação de frequentar o ensino primário os "[...] menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental; b) os que residam a mais de 3km de qualquer escola primária oficial ou particular gratuita, desde que não lhes seja assegurado transporte gratuito (PORTUGAL, 1952b, art. 4).

Esse decreto ainda previa que “menores incapazes por doença ou defeito ou por defeito orgânico ou mental”, sempre que se encontrassem em condições de receber ensino em “classes especiais para doentes ou anormais”, eram obrigados a frequentar estas classes, desde que as houvesse no perímetro de ao menos 3km de seus locais de moradia (PORTUGAL, 1952b). Observa-se aqui, diferentemente do Brasil e de Moçambique, uma obrigatoriedade, ainda na década de 1950, de os estudantes frequentarem o que era denominado ensino primário elementar.

No ano de 1964, o Decreto-lei nº 45.810/1964 ampliou o período de escolaridade obrigatória. Como constam em seus artigos 3º e 4º, essa escolaridade seria ampliada aos estudantes de até quatorze anos, dos gêneros masculino e feminino (PORTUGAL, 1964). É nesse contexto de escolarização obrigatória que os estudantes começam a ganhar protagonismo na formulação de políticas educacionais em Portugal.

De acordo Rodrigues (2016), desde o final dos anos 1960, o país havia discutido a educação de estudantes com deficiência em meios aos sistemas regulares de ensino. As primeiras tentativas ocorreram, como no Brasil, por meio da chamada “integração”, que se baseava em recurso pedagógico que visava a atender estudantes com “deficiência visual e auditiva”.

Vemos no país também, ainda na década de 1970, mais especificamente em 1971, a publicação da Lei nº 6/1971, dispositivo esse que promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. O artigo 2º dessa lei considerava pessoas

deficientes "[...] os indivíduos que, por motivo de lesão, deformidade ou enfermidade, congénita ou adquirida, se encontrem diminuídos permanentemente para o exercício da sua actividade profissional ou para a realização das actividades correntes da vida diária" (PORTUGAL, 1971, art. 2º).

Essa mesma lei definiu a reabilitação enquanto "[...] o desenvolvimento e aproveitamento completos das possibilidades que o deficiente mantém, até que atinja o máximo das suas capacidades físicas, mentais, vocacionais, económicas e sociais" (PORTUGAL, 1972, Art. 1º). Ainda sob esse prisma, a Educação Especial teria por finalidade "[...] a adaptação do deficiente à carência das funções perdidas, por intermédio de técnicas e adestramento adequados e sob a orientação de pessoal especializado" (PORTUGAL, 1971, Base III).

Competia ao Ministério da Educação Nacional, a promoção do “ensino escolar de deficientes”; a promoção da Educação Especial durante o período da idade escolar; e apoio ao Ministério da Saúde e Assistência no ensino escolar de que necessitassem os estudantes com deficiência (PORTUGAL, 1971). Nesse mesmo período, o Ministério da Saúde no Brasil possuía outra estrutura governamental, dissociado das ações do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Vale ressaltar que, nesse período, conforme afirma Mendes (2006), era comum que esses estudantes fossem restringidos dos espaços de convivência. Essa própria normativa alertava para o fato de que a pessoa com deficiência deveria ser mantida sempre que possível, na família e no próprio meio social e profissional. Os internatos serão utilizados somente nos casos restritos em que a assistência não pudesse ser prestada em regime ambulatorio ou domiciliário (PORTUGAL, 1971).

Após passar por um regime ditatorial na década de 1970, um dos contextos históricos que podem ser destacados foi a Revolução dos Cravos, que em abril de 1974 pôs fim à Guerra Colonial e ao regime de ditadura que o país vivia (RODRIGUES, 2016). Com as mudanças na política, na sociedade e na educação portuguesa, a “integração” passou a ser abarcada pelas políticas educacionais portuguesas, potencializando o surgimento de equipes especializadas e disseminação dos serviços ofertados.

O Decreto-lei nº 174/1977, ao definir o regime escolar dos alunos “portadores de deficiência física ou psíquica”, trouxe como um princípio geral a possibilidade de que esses estudantes que frequentassem os “[...] os ensinos preparatório e secundário passam a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação

de conhecimentos" (PORTUGAL, 1977, art. 1º). O artigo 5º desse decreto-lei trazia como uma inovação na legislação educacional desse período, ao afirmar que:

Sempre que a natureza ou características da deficiência não afetem o nível intelectual do aluno, mas impliquem grande fadiga, lentidão na realização de tarefas, dispersão de atenção ou outras consequências limitativas, poderão os alunos frequentar os cursos dos vários graus de ensino, em regime de disciplinas (PORTUGAL, 1977, Art. 5º).

Nesse mesmo prisma, o artigo 3º do Decreto-lei nº 174/1977 previa que, decorrido o período de acompanhamento e observação, tempo esse considerado necessário pelo serviço de apoio especializado do estudante com deficiência, um relatório circunstanciado deveria ser elaborado. O objetivo era instruir o processo e apresentar ao serviço competente do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), a fim de que o estudante pudesse usufruir de condições especiais de frequência, regime de disciplina, formas de avaliação e simplificação curricular (PORTUGAL, 1977, art. 3º).

Mais tarde, a publicação do Decreto-lei nº 4/1978, fixou a escolaridade obrigatória de seis anos a todos os indivíduos nascidos a partir de 1 de janeiro de 1965¹⁶⁶. Nesse documento, previa-se que a Direção-Geral do Ensino Básico emitiria uma certidão comprovativa do aproveitamento escolar dos impossibilitados da frequência do ensino obrigatório até final por “incapacidade comprovada e reconhecida” em despacho ministerial. Em seu Art. 2º havia o imperativo de que essa certidão constasse a indicação da “incapacidade” que fundamentou a dispensa (PORTUGAL, 1978).

O Decreto-lei nº 84/1978, que aplicava ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei nº 174/1977 sobre o regime escolar dos “alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas”, estabeleceu que também eram aplicáveis ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei nº 174/1977, mediante as adaptações necessárias em face das condições específicas deste ramo de ensino. Ou seja, além dessa dispensa nos ensinos preparatório e secundário, a legislação educacional também previa que isso ocorresse no ensino

¹⁶⁶ Importa destacar que no Brasil essa obrigatoriedade só ocorreu mediante a publicação da Emenda Constitucional nº 59/2009, ao assegurar o direito do Estado com a educação mediante a oferta de “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009e). Mais tarde, a Lei nº 12.796/2013 ratificou esse princípio da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, alterando a LDBEN, e enfatizando que o acesso à Educação Básica é “direito público subjetivo”, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 2013b).

primário. Caberia então ao Ministro da Educação e Cultura a determinação, mediante portaria, das adaptações previstas (PORTUGAL, 1978).

O Decreto-lei nº 538/1979, ao assegurar que ensino básico era universal, obrigatório e gratuito, bem como abrangia os seis primeiros anos de escolaridade, assegurava a todas as crianças residentes em território português, a escolarização correspondente ao ensino básico, ainda que por utilização de recursos múltiplos. Conforme consta no documento, caberia ao Estado o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que necessitassem de “ensino especial” (PORTUGAL, 1979).

Mediante pode ser conferido neste Decreto, caberia ao Estado realizar a expansão do “ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas”, intensificando ações governamentais para a “formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico”. Na perspectiva de garantia dos direitos humanos, essa legislação previa que a nenhum “portador de deficiência física, sensorial ou motora” poderia ter sido negado o direito ao trabalho, independente do grau de escolaridade, desde que tivessem “a idade mínima de 14 anos” e que, possuíssem “condições devidamente comprovadas para o exercício de uma determinada profissão ou actividade” (PORTUGAL, 1979, Art. 12).

Segundo consta no Decreto Regional nº 13/1979, a Constituição da República consagrou como obrigação do Estado, a definição de uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos “deficientes”, que deveria assegurar-lhes o exercício dos direitos e deveres reconhecidos aos demais cidadãos, para que fossem “aptos”. Mencionou também a necessidade de adaptações, que se estendessem a qualquer estudante de outros estabelecimentos oficiais de Ensino Especial, àqueles que possuíssem deficiência intelectual. Segundo essa normativa, esse processo era relevante para o alcance do objetivo da integração comunitária das pessoas com deficiência, bem como o reconhecimento de que o avanço nos graus de escolaridade (PORTUGAL, 1979).

No ano de 1981, observou-se por meio da publicação do Decreto Regulamentar nº 14/1981, disposições relativas à atribuição de um “subsídio de Educação Especial”, instituído pelo Decreto-Lei nº 170/1980¹⁶⁷. Destinava-se a assegurar a compensação de encargos

¹⁶⁷ Fundamentado no Art. 8º do Decreto-lei nº 170/1980, o subsídio pela frequência de estabelecimento de Educação Especial, baseava-se em uma compensação de encargos com a frequência, pelos descendentes ou equiparados, de estabelecimentos de educação especial que implicassem em pagamento de mensalidades, realizada mediante a concessão de subsídios em regime de coparticipação de despesas. Essas mensalidades eram fixadas para os estabelecimentos de Educação Especial por despacho conjunto dos Ministros da Educação e Ciência e dos Assuntos Sociais. Também era definido em regulamento, o apoio domiciliário de natureza docente e terapêutica, prestado mediante prescrição médica a crianças e jovens cuja deficiência imponha ou requeresses esse tipo de orientação (PORTUGAL, 1980).

resultantes da aplicação de formas específicas de apoio a crianças e jovens deficientes. Esse direito era conferido às crianças e jovens, de idade não superior a 24 anos, que possuíssem “comprovada redução permanente de capacidade física, motora, orgânica, sensorial ou intelectual” (PORTUGAL, 1980, Art. 2º).

Alguns dos critérios estabelecidos para a concessão do benefício eram: frequentar estabelecimentos de Educação Especial que requeressem o pagamento de mensalidades; ingressar em estabelecimento particular de ensino regular, após a frequência de ensino especial, por não poderem ou deverem transitar para estabelecimentos oficiais ou, tendo transitado, necessitem de apoio individual por professor especializado; ser “portadores de deficiência” que, embora não exigindo, por si, Ensino Especial, requeiram apoio individual por professor especializado; frequentar “creche ou jardim-de-infância normal” como meio específico necessário de “superar a deficiência” e obter mais rapidamente a “integração social” (PORTUGAL, 1980, Art. 2º).

Conforme consta no documento, a redução permanente da capacidade física, motora, orgânica, sensorial ou intelectual¹⁶⁸ era determinada por declaração de médico especialista, devendo indicar, com a conveniente fundamentação, o atendimento necessário ao deficiente. Essa declaração era um dos documentos obrigatórios para a concessão do benefício. O subsídio era pago aos encarregados de educação do “deficiente”, podendo, contudo, ser pago diretamente ao estabelecimento de ensino, conforme disposições legais contidas no Decreto (PORTUGAL, 1980).

Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, consubstanciada na Lei nº 46/1986. O Art. 7º trouxe como um dos seus princípios organizativos, assegurar às “crianças com necessidades educativas específicas”, com “deficiências físicas e mentais”, condições adequadas para o pleno desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades (PORTUGAL, 198, Art. 7º).

Conforme afirma Rodrigues (2016), somente no ano de 1991, é que foi publicada uma lei que organizou o atendimento às NEE¹⁶⁹. Essa norma possibilitou diferentes currículos em função das condições de deficiência e indicou a “escola comum” como resposta adequada para a educação de todos. Em 1997, e por influência direta da Declaração de Salamanca, começou a ser usada na legislação a palavra “inclusão”. Havia então, segundo o autor, um sistema de

¹⁶⁸ Utilizamos aqui a mesma terminologia conforme apresentada no documento.

¹⁶⁹ Terminologia utilizada para designar a população alvo da Educação Especial em Portugal.

Educação Especial consistente e os estudantes com diversos tipos de deficiência já eram matriculados na rede regular de ensino.

Em 2006, foram criados os quadros específicos nas escolas para professores de educação especial e, em 2008, foi fundada a Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (PRÓ-INCLUSÃO), sendo instituída no mesmo ano uma legislação que organizou os apoios educativos. Como fruto desse esforço continuado, Portugal se tornou um dos países com as mais elevadas porcentagens de pessoas com NEE em escolas comuns, com uma taxa de cerca de 98% (RODRIGUES, 2016).

O Quadro 13, a seguir, elenca algumas das definições legais no tocante à modalidade de educação escolar Educação Especial em Portugal:

Quadro 13 - Definição Legal da Modalidade de Educação Especial em Portugal

Conceito	Regulamentação	Definição Legal
Ensino Especial	Decreto-regional nº 13/1979	Não presente no texto
Ensino Especial	Decreto-lei nº 243/1987, de 15 de junho	Aos alunos com deficiências, incapacidades ou inaptações, comprovadas nos termos do artigo 6º, que tenham frequentado o “ensino especial” oficial, particular ou cooperativo, com regularidade, em idade de escolaridade obrigatória, sem o conseguirem fazer com aproveitamento, será emitido pela Direção-Geral do Ensino Básico o correspondente certificado para efeitos de acesso ao mercado de trabalho e formação profissional
Educação Especial	Portaria nº 994/1995	Deve organizar-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, com apoio de educadores especializados, podendo também processar-se em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do estudante
Educação Especial	Decreto-lei nº 18/1989, de 11 de janeiro	Não presente no texto
Ensino Inclusivo	Lei nº 38/2004	Não presente no texto
Educação Especial	Decreto Legislativo Regional nº 33/2009	Não presente no texto
Educação Inclusiva	Decreto-lei nº 54/2018	Não presente no texto
Educação Inclusiva	Resolução do Conselho de Ministros nº 119/2021	Não presente no texto

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do estudo (2022)

O Decreto-lei nº 18/1989 foi o primeiro documento encontrado no estudo que utilizou o termo Educação Especial. Objetivava disciplinar as atividades de apoio ocupacional aos deficientes graves. Como descrito em seu preâmbulo, nem sempre a profundidade ou extensão das limitações físicas ou mentais apresentadas pelas pessoas com deficiência grave permitem a

sua integração socioprofissional nos quadros normais de trabalho ou em centros de emprego protegido após o período adequado de Educação Especial ou de reabilitação profissional (PORTUGAL, 1989).

Essas atividades ocupacionais tinham como objetivos: a) Estimular e facilitar o desenvolvimento possível das capacidades remanescentes das pessoas com deficiência grave; b) Facilitar a sua integração social; c) Facilitar o encaminhamento da pessoa com deficiência, sempre que possível, para programas adequados de integração socioprofissional (PORTUGAL, 1989). Após essa legislação vamos observando outros documentos que passam a adotar essa terminologia.

A Portaria nº 994/1995 trouxe em seu preâmbulo, que a Educação Especial deve organizar-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, com apoio de educadores especializados, podendo também processar-se em instituições específicas, quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do estudante (PORTUGAL, 1995)

A Lei nº 38/2004 assegurou como competência do Estado, a adoção de medidas específicas necessárias, para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação (PORTUGAL, 2004). A legislação educacional de Portugal substituiu o termo “Educação Especial” pela terminologia da “Educação Inclusiva”, contemplando serviços de escolarização para todos os estudantes do sistema público de ensino.

Uma das últimas alterações no corpo das diretrizes educacionais diz respeito à publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, o qual estabeleceu, após ampla discussão, os princípios e as normas que “[...] garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (PORTUGAL, 2018, p. 1).

Trata-se de um documento amplo, com bastantes implicações no campo da redefinição das políticas de inclusão escolar, adotadas pelo país. Compreende-se também sua interligação aos documentos supranacionais, dos quais Portugal também é signatário, consolidando as políticas educacionais implementadas no país.

6.2 ESTUDO 2 - PROGRAMAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS IMPLEMENTADAS NO BRASIL

Esse capítulo busca apresentar os dados do Estudo 2, que teve como objetivos identificar os programas educacionais e as ações governamentais, implementadas para as pessoas com deficiência no Brasil, bem como analisar as ações do MEC para a implementação dos programas governamentais em Educação Especial.

Höfling (2000) entende por análise política, o estudo das diferentes instâncias que fazem as escolhas em relação a um programa ou mesmo a uma política. Envolve os seguintes questionamentos: por quais atores, são tomadas as decisões no processo de planejamento e implementação de uma política pública? Quais os interesses considerados nas decisões quanto a gastos públicos, em um programa que envolve recursos consideráveis?

Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), ao analisarem como a gestão e o planejamento educacional se configuram e em quais circunstâncias políticas esse setor se ajusta aos desígnios governamentais ou define suas ações com autonomia, analisaram a política educacional a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI. Ao examinarem como a gestão e o planejamento foram configurados nos diferentes governos, evidenciaram uma influência das agências no planejamento educacional brasileiro.

As políticas educacionais no tocante ao processo de escolarização de estudantes PAEE no Brasil se produziram de forma articulada a processos que caracterizam a oferta educacional e movimentos que expressam tendências mais amplas. Tais tendências foram delineadas pela produção de conhecimento, pela definição de políticas educacionais e pela ação dos organismos internacionais (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Desse modo, a oferta de serviços vinculados ao campo da Educação Especial no Brasil foi tradicionalmente marcada pelo financiamento público de iniciativas das organizações da sociedade civil, que não apenas estruturaram espaços de atendimento a esse alunado, bem como também tiveram papel central na constituição de política educacional (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Considerando os conceitos postos e sua compreensão no tocante ao modo como as políticas de Educação Especial são implementadas, passamos a estruturar as diferentes formas organizativas do MEC no período entre 2008 e 2022, para posteriormente descrever os programas e as ações governamentais implementados, com base nos Planos de Governo e descrição de alguns programas e ações implementadas em diferentes gestões.

6.2.1 O Ministério da Educação (MEC) e a estruturação da Educação Especial no Brasil

No Brasil, o MEC é o órgão responsável pela política educacional. Teve seu início no ano de 1930, com a fundação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, durante o Governo de Getúlio Vargas. É um órgão da administração federal direta que possui diversas competências, das quais podem ser citadas: a política nacional; a avaliação, formação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; e assistência financeira a famílias carentes para escolarização dos filhos ou dependentes (BRASIL, 2019).

No contexto das políticas governamentais de Educação Especial, o destaque é dado à primeira alteração de um órgão do Ministério, anteriormente intitulado CENESP para uma Secretaria de Educação Especial (SESPE), ainda no Governo Sarney em 1986.

Em 1990, no Governo de Fernando Collor, a SESPE é extinta, sendo remanejada para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, após as inúmeras reviravoltas políticas que permearam o Brasil, a Secretaria de Educação Especial volta a figurar na estrutura organizacional do MEC, sob a égide da sigla SEESP, e assim manteve-se até o ano de 2011 (BEZERRA; ARAÚJO, 2014).

Visando contextualizar os aspectos históricos e políticos que nortearam as ações do Ministério durante parte do período desse estudo, o Quadro 14, sintetiza as diferentes gestões que estiveram à frente dele entre 2003 e 2022:

Quadro 14 – Relação de Ministros da Educação do Brasil (2003 a 2022)

Ministro	Data da Nomeação	Data da Exoneração	Presidente da República
Cristovam Buarque	01/01/2003	27/01/2004	Luiz Inácio Lula da Silva
Tarso Genro	27/01/2004	29/07/2005	Luiz Inácio Lula da Silva
Fernando Haddad	29/07/2005	31/12/2010	Luiz Inácio Lula da Silva
Fernando Haddad	01/01/2011	24/01/2012	Dilma Vana Rousseff
Aloizio Mercadante Oliva	24/01/2012	02/02/2014	Dilma Vana Rousseff
Henrique Paim	03/02/2014	01/01/2015	Dilma Vana Rousseff
Cid Ferreira Gomes	02/01/2015	19/03/2015	Dilma Vana Rousseff
Renato Janine Ribeiro	06/04/2015	04/10/2015	Dilma Vana Rousseff
Aloizio Mercadante Oliva	05/10/2015	11/05/2016	Dilma Vana Rousseff
José Mendonça Bezerra Filho	12/05/2016	06/04/2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia
Rossieli Soares da Silva	06/04/2018	31/12/2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia
Ricardo Vélez Rodrigues	01/01/2019	09/04/2019	Jair Messias Bolsonaro
Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub	09/04/2019	19/06/2020	Jair Messias Bolsonaro
Milton Ribeiro	16/07/2020	28/03/2022	Jair Messias Bolsonaro
Victor Godoy Veiga	30/03/2022	31/12/2022	Jair Messias Bolsonaro

Fonte: Dados coletados a partir da Galeria de Ministros, disponível no sítio eletrônico do Ministério da Educação (2022).

Conforme pode ser observado no Quadro 14, a maioria dos ministros empossados no período compreendido entre 2003 e 2022 ficaram pouco tempo no cargo, com exceção de Fernando Haddad que iniciou seu mandato em julho de 2005 e concluiu em janeiro de 2012, perfazendo um período de quase sete anos à frente da gestão do Ministério. O ministro que ficou menos tempo atuando junto ao Ministério, durante o período analisado, foi Cid Ferreira Gomes¹⁷⁰.

A primeira alteração que temos, considerando o período de 2003, referente à Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do MEC, se deu por meio da publicação do Decreto nº 4.637/2003. Mantinha a estrutura da SEESP, apontando sete competências para ela: (1) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da PNEE; (2) apoiar, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino; (3) definir diretrizes para a organização dos sistemas de ensino; (4) promover a articulação com organismos nacionais e estrangeiros; (5) orientar e acompanhar a elaboração e definição de planos, programas e projetos na área; (6) avaliar planos, programas e projetos desenvolvidos pelos sistemas público e privado de ensino, apoiados, técnica e financeiramente, pela Secretaria; e (7) zelar pelo cumprimento da legislação nacional pertinente (BRASIL, 2003a).

Importa destacar, que diferentes de outras estruturas organizacionais, não se previa nessa Secretaria a estruturação em departamentos. Nessa estrutura havia as funções para um Secretário, um Assistente Técnico e um Assistente, bem como para chefias de Gabinete, Divisão e Serviço. No âmbito da Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Educação Especial e da Coordenação-Geral de Planejamento da Educação Especial emergiram as figuras de Coordenador-Geral, Coordenador e Chefe, no âmbito da estrutura do Ministério (BRASIL, 2003a).

Foi com a publicação do Decreto nº 5.159/2004, que a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) passou a integrar a SEESP, trazendo como competências: (1) subsidiar a formulação da política de Educação Especial, bem como definir as estratégias e diretrizes técnico-pedagógicas; (2) subsidiar a formulação das políticas de financiamento; (3) definir estratégias, propor metas e objetivos a serem alcançados na implementação e execução

¹⁷⁰ Embora haja informações da nomeação, ainda na Gestão Bolsonaro, de Carlos Alberto Decotelli da Silva para o MEC em 25 de junho de 2020, ele não chegou a assumir suas funções junto à pasta. Informações levantadas pela imprensa brasileira após informações sobre sua nomeação, apontaram inconsistências em aspectos de sua formação acadêmica e atuação profissional, inviabilizando a permanência no cargo. Um desses levantamentos foi publicado pelo Jornal *El País*, disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-01/ministro-decatelli-cai-por-maquiar-curriculo-e-reforca-pessimismo-sobre-o-futuro-da-educacao-sob-bolsonaro.html>>. Acesso em: jun. 2022.

da política nacional; (4) propor e apoiar ações que viabilizem a construção de sistemas educacionais inclusivos; (5) articular-se com os sistemas de ensino, nas diferentes esferas administrativas, para garantir a inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais” em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e (6) promover articulação institucional para cooperação técnica e financeira com organizações governamentais e não-governamentais em nível federal, estadual, municipal e do DF (BRASIL, 2004a).

Durante a vigência do segundo mandato do Governo Lula, a publicação do Decreto nº 6.320/2007 atribuiu à SEESP inúmeras ações, das quais podemos elencar: o planejamento, a orientação e a supervisão em âmbito nacional, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e o processo de formulação e implementação da PNEE. Destacaram-se também nesse período a previsão de apoio técnico e formulação de políticas de financiamento junto aos sistemas de ensino (BRASIL, 2007c).

No ano de 2011, por meio do Decreto nº 7.480/2011, o Ministério teve sua estrutura organizacional alterada, ainda no início da gestão Dilma Rousseff. Por meio desse Decreto foi extinta a SEESP. Para Bezerra e Araújo (2014), essa extinção trouxe à tona o descompasso estrutural entre a proposta de uma política pública inclusiva e a realidade objetiva da exclusão social/educacional manifesta no Brasil. Nesse formato, essa Secretaria teve sua estrutura transferida para a SECADI, passando a possuir menos influência no quadro da estrutura organizacional.

A SECADI passou a agregar as seguintes Diretorias: (1) Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; (2) Diretoria de Políticas de Alfabetização e EJA; (3) Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; e (4) Diretoria de Políticas de Educação Especial (BRASIL, 2011a).

De acordo com esse novo Decreto, caberia à SECADI as seguintes atribuições: (1) planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a EJA, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a Educação Especial; (2) promover, em parceria com os sistemas de ensino, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável; (3) implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, DF, bem como organismos nacionais e internacionais; e (4) coordenar ações, por meio da articulação com órgãos governamentais e não governamentais, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2011a).

Embora seja possível visualizar a composição da SECADI englobando os temas relativos à Educação Especial e inclusão escolar verifica-se que ela passou a ter atribuições mais amplas e pouco efetivas, à medida que a criação e implementação de programas e ações governamentais para a população com deficiência estariam atreladas a outros públicos, diferentemente de quando vigorava a composição da extinta SEESP.

Ainda conforme a legislação, o Decreto nº 7.480/2011 previa que a DPEE teria as seguintes competências: (1) planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da PNEEP-EI; (2) definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando garantir a escolarização e a oferta do AEE aos estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades; (3) propor e fomentar a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares; e (4) promover a transversalidade e a intersetorialidade da Educação Especial nos diversos programas e ações, visando assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2011a, Art. 26).

Conforme o exposto, o planejamento, a orientação e a coordenação do processo de implementação da PNEEP-EI caberiam à SECADI em parceria com os sistemas de ensino. Além disso, propôs-se na estrutura dessa Secretaria o AEE no ensino regular e a proposição e o fomento da formação continuada dos professores (BRASIL, 2011).

Bezerra e Araújo (2014) verificaram com esse Decreto um aumento da tensão acerca das políticas educacionais inclusivas delimitadas pelo MEC, ministério esse alvo de críticas de uma parcela significativa de educadores e especialistas em inclusão escolar. Mais tarde, em 2012, outra alteração em sua estrutura foi dada pelo Decreto nº 7.690/2012, que revogou o Decreto nº 7.480/2011, dando à SECADI atribuições mais amplas, como planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a EJA, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a Educação Especial (BRASIL, 2012b).

Além de inserir o termo “alfabetização” em todas as novas atribuições da SECADI, o Decreto alterou o último inciso, referente à Educação Especial, incluindo ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental com vistas à efetivação de políticas públicas intersetoriais. Outro destaque ocorreu no inciso III, que além de englobar as outras modalidades de educação escolar, inseriu também

a presença dos organismos nacionais e internacionais, no tocante às ações de cooperação técnica e financeira (BRASIL, 2012).

Mais recentemente outras configurações ao longo da política de Educação Especial no Brasil foram se delineando, de modo que programas e ações priorizadas anteriormente foram postas de lado e outras decisões políticas foram tomadas. Tais decisões influenciaram a perspectiva dos serviços ofertados bem como as ações governamentais implementadas para garantia do acesso dessa população à educação. Sobre esse tema, os autores argumentam que:

Há, continuamente, um fazer-desmanchar sem fim nos gabinetes ministeriais, que envolvem aspectos gerenciais contraditórios na condução das demandas educacionais postas pelas lutas das pessoas com deficiência, na busca por sua participação em um sistema escolar inclusivo. É preciso ter isso em mente quando se procura entender não apenas o passado, mas também o presente engendrado pelas tramas decorridas (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 107).

O Decreto nº 9.005/2017, publicado durante a Gestão Temer, manteve a nomenclatura da SECADI, no entanto, excluiu uma das cinco diretorias, mantendo apenas quatro: (1) Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; (2) Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; (3) Diretoria de Políticas de Educação Especial; e (4) Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e EJA (BRASIL, 2017a).

Até o início de 2019, a DPEE era a unidade responsável pela formulação de políticas no campo da Educação Especial, estando vinculada à SECADI. A partir de janeiro de 2019, após a posse da Gestão Bolsonaro, observa-se uma nova configuração dos serviços especializados, ficando a Educação Especial atrelada à SEMESP, que teve sua regulamentação por meio do Art. 33 do Decreto nº 9.665/2019 (BRASIL, 2019f).

A estruturação mais recente na estrutura organizacional se deu por meio da publicação do Decreto nº 10.195/2019, que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do MEC, remanejando e transformando os cargos em comissão e funções de confiança. Foram estabelecidos os seguintes “órgãos de assistência direta e imediata”: (1) Gabinete; (2) Consultoria Jurídica; (3) Assessoria Especial de Controle Interno; (4) Corregedoria; e (5) Secretaria-Executiva (BRASIL, 2019d).

Quanto aos “órgãos específicos singulares”, configuram-se na seguinte estrutura: (1) Secretaria de Educação Básica; (2) Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares; (3) Secretaria de EPT; (4) Secretaria de Educação Superior; (5) Secretaria de Regulação e

Supervisão da Educação Superior; (6) Secretaria de Alfabetização; (7) Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (BRASIL, 2019d).

Quanto aos “órgãos colegiados” estão elencados o CNE, bem como as entidades vinculadas, por meio do Decreto nº 9.660/2019¹⁷¹. No âmbito da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, encontram-se as seguintes Diretorias: (1) Diretoria de Educação Especial; (2) Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e (3) Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019e).

No âmbito da SEMESP, objeto desse tópico, o Decreto nº 10.195/2019 lista as seguintes competências: (1) planejar e coordenar a implementação de políticas para a educação do campo, a Educação Especial, a educação bilíngue de surdos e a educação escolar indígena e quilombola; (2) viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o DF, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, em apoio à implementação de políticas educacionais nas modalidades especializadas; (3) fomentar ações educacionais destinadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão social, com vistas à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades; e (4) desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos (BRASIL, 2019d, Art. 31).

Conforme pode-se observar, compete a essa Secretaria a coordenação e implementação de políticas de Educação Especial no país. Em sua estrutura encontram-se vinculadas as seguintes diretorias (1) Diretoria de Educação Especial; (2) Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e; (3) Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

O Decreto ainda realiza uma divisão das atribuições de cada Diretoria, elencando as ações a serem implementadas pela Diretoria de Educação Especial e pela Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos (BRASIL, 2019d). A DPEE passou a ter, então, as seguintes competências: (1) planejar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino e participação social, a implementação da PNEE; (2) fortalecer o sistema educacional equitativo e inclusivo; (3) definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o objetivo de

¹⁷¹ As entidades vinculadas são: (1) Centros Federais de Educação Tecnológica; (2) Colégio Pedro II; (3) Fundação CAPES; (4) Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre; (5) Fundação Joaquim Nabuco; (6) Fundações Universidades; (7) Fundações Universidades Federais; (8) FNDE; (9) Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA); (10) Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); (11) INEP; (12) Institutos Federais; (13) Universidades Federais; (14) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e (15) UNILAB (BRASIL, 2019e).

garantir a escolarização e a oferta de AEE e outros serviços e recursos da Educação Especial, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; entre outros (BRASIL, 2019d).

Em relação à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, o Decreto nº 10.195/2019 trouxe como algumas competências: (1) planejar e coordenar a formulação e a implementação de políticas públicas, destinadas à educação bilíngue de surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos; (2) fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos, com oferta de educação integral, em todas as etapas da Educação Básica; (3) definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue de surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos; (4) promover ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue de surdos; entre outras (BRASIL, 2019d, Art. 33).

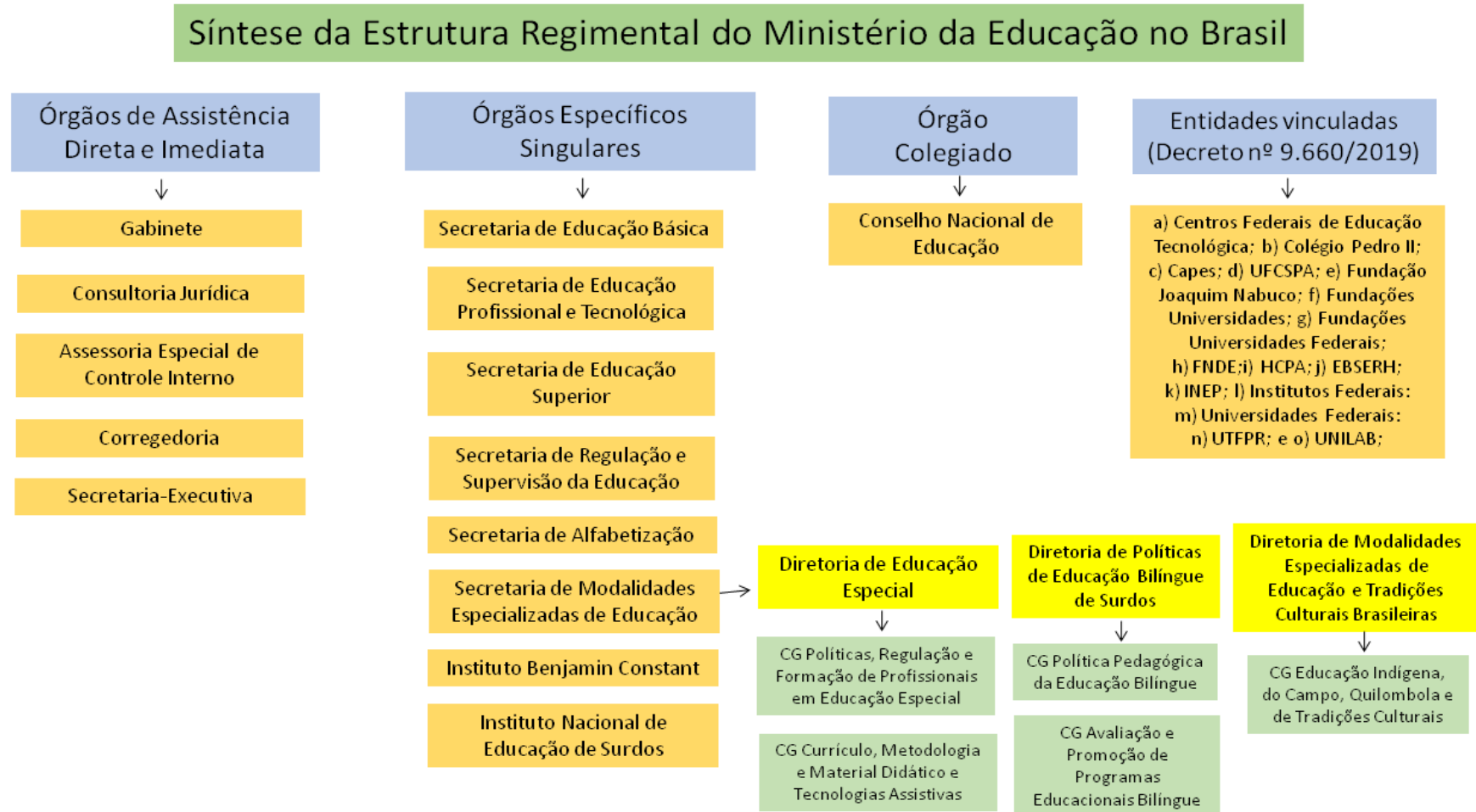
Conforme pode ser observado, há uma predominância de políticas voltadas para a educação bilíngue de surdos, o que legitimou, a partir de demandas dos movimentos sociais da área, uma disputa por cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS). É nesse sentido, que há essa diferenciação entre as competências atribuídas à DEE e as atribuições da Diretoria de Políticas Educação Bilíngue de Surdos.

As ações mais genéricas ligadas ao PAEE encontram-se vinculadas à Diretoria de Educação Especial, enquanto as ações mais voltadas para a comunidade surda encontram respaldo nas competências atribuídas à Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos. O Decreto nº 10.195/2019 atribuiu também competências ao Instituto Benjamim Constant (IBC)¹⁷² e ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹⁷³, vinculando, basicamente, as instituições às atividades de formação continuada executadas junto com os sistemas públicos de ensino.

A Figura 16, situa os setores vinculados à SEMESP, no âmbito da atual organização do MEC:

¹⁷² O IBC foi criado no Brasil Império, mediante publicação do Decreto nº 1.428/1854, sendo o marco inicial do processo de escolarização de pessoas cegas. Isso se deu após José Álvares de Azevedo que em 1850 iniciou uma cruzada em prol das pessoas com deficiência visual, à época fadadas à exclusão social. No dia 17 de setembro de 1854 foi inaugurada na Rua do Lazareto, nº 3, do bairro da Gamboa - RJ, como uma instituição pioneira na Educação Especial da América Latina. Posteriormente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi transformado no IBC, o qual atualmente possui algumas das seguintes competências descritas no Decreto nº 10.195/2019, sendo uma delas subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área de deficiência visual (BRASIL, 2019d).

¹⁷³ Em relação ao INES, ele atua como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. Atende estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de apoiar a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e atender a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social (INES, 2021). Tem como uma de suas competências subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez. Além disso, cabe também ao Instituto a capacitação de recursos humanos na área, bem como a elaboração de material didático e pedagógico para o ensino de estudantes surdos. Trata-se de competência bem mais definidas e voltadas para uma população específica.

Figura 16 - Síntese da Estrutura Organizacional da Educação Especial no âmbito do Ministério da Educação (MEC) no Brasil

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

6.2.2 Descrição dos Programa de Governo

Esta seção busca compreender o motivo de algumas políticas serem implementadas e outras não, por meio da análise de programas de governos implementados entre 2008 e 2022 no Brasil. Como afirmado por Diniz e Oliveira (2020), os programas de governo podem ser visualizados como uma espécie de compromisso centrado em dois atores: partidos políticos e eleitores.

Pesquisas científicas sobre como esses programas são implementados nos diferentes países tornam-se indispensáveis para a compreensão e análise das políticas educacionais. A literatura na área de Ciência Política aponta que, as pesquisas sobre programas de governo ainda são pouco difundidas no cenário brasileiro, apesar desses documentos serem importantes para a identificação do posicionamento e do comportamento de um partido político (DINIZ; OLIVEIRA, 2020).

Para as autoras, o propósito principal dos programas de governo é fornecer informação para que eleitores possam fazer suas escolhas, tendo como elemento avaliativo as promessas formuladas pelos postulantes ao cargo governamental sobre uma possível “agenda de governo”. Nesse cenário, esses documentos também podem ser utilizados como uma ferramenta para identificar temas de políticas públicas considerados prioritários pelas candidaturas (DINIZ; OLIVEIRA, 2020).

Quando se analisa a história das políticas educacionais e os inúmeros programas voltados tanto para a democratização do acesso como para a melhoria da qualidade de ensino dos últimos vinte anos, constata-se que, enquanto o primeiro objetivo foi persistentemente perseguido e gradualmente atingido, o segundo, objeto de preocupação igualmente constante, está longe de ser alcançado (DURHAM, 2010).

Mesmo com os avanços visualizados na literatura para ampliação do direito educacional das pessoas com deficiência, Araújo e Bezerra (2014) explicitam que o “fazer-desmanchar” sem fim nos gabinetes ministeriais, envolvem aspectos gerenciais contraditórios na condução das demandas educacionais postas pelas lutas dessas pessoas, na busca pela participação em um sistema escolar inclusivo.

Visando iniciar o debate para a operacionalização do objetivo que consiste em identificar os programas e ações governamentais, implementados pelo Poder Público, para a população com deficiência no Brasil realizou-se uma análise documental em planos de governos das últimas gestões, compreendendo o período de 2008 a 2022. Esses aspectos serão detalhados, a seguir no Quadro 15:

Quadro 15 – Ações e programas governamentais para pessoas com deficiência nos Planos de Governo do Brasil (2008-2022)

Ano	Período/Gestão	Título do Programa de Governo	Programas/Ações Governamentais
2006	2007 a 2010 – Governo Lula	Lula de novo, com a força do povo	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito à diversidade cultural e bem-estar social; - Ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos; - Processo de desenvolvimento com inclusão social; - Manutenção e ampliação de políticas sociais implementadas no Programa Fome Zero, especialmente no Programa Bolsa Família (PBF); - Mecanismos de superação da discriminação a pessoas com deficiência; - Maior abrangência da política de Direitos Humanos do Governo; - Expressivos investimentos na ampliação e acesso ao sistema escolar; - Garantir a inclusão econômica, social e política de dezenas de milhões de brasileiras e brasileiros; - Fortalecer o caráter inclusivo e não-discriminatório da educação, aumentando investimentos na educação especial e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero; - Implantar o FUNDEB; - Democratizar a Gestão Educacional, incentivando a reorganização e o aperfeiçoamento dos conselhos escolares e dos conselhos de cada um dos sistemas; - Combater todo tipo de precarização e discriminação no trabalho, sobretudo as de gênero, raça, geração e deficiência; - Aprofundar a transversalidade da política de direitos humanos nas diversas políticas setoriais; - Avançar na implementação, em articulação com as três esferas de governo e sociedade civil, das metas pactuadas nos Principais Planos, Comitês e Comissões Nacionais relativas aos direitos humanos; - Expandir a rede de serviços socioassistenciais para enfrentar vulnerabilidades e reduzir os riscos inerentes ao ciclo de vida, em especial de pessoas com deficiência; - Articular as três esferas de governo e sociedade civil para o cumprimento da legislação de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, elaborando as regulamentações complementares; - Dar continuidade ao Programa de Educação Inclusiva; - Consolidar a Atenção Integral à Saúde das Pessoas com Deficiência, prevenindo e executando intervenções básicas de reabilitação; - Promover o reordenamento dos serviços previstos no SUAS, garantindo o acesso das pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade.
2010	2011 a 2014 – Governo Dilma	Para o Brasil seguir mudando	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento do respeito aos Direitos Humanos; - O PBF continuará tendo papel relevante na inclusão social; - Ampliação das iniciativas legais e administrativas que, no governo Lula, promoveram a igualdade de direitos e de oportunidades para mulheres, negros, populações indígenas, idosos e para todos os setores da sociedade discriminados, seja pela sua condição social, deficiência, etnia, ideias, credos ou por sua orientação sexual; - Especial atenção ao acesso ao trabalho formal, em particular aos jovens e aos segmentos sociais hoje mais discriminados; - Especial atenção aos programas de saúde mental;

			<ul style="list-style-type: none"> - A universalização da saúde dar-se-á também pela oferta gratuita de remédios pelo desenvolvimento de programas nacionais de reabilitação de pessoas com deficiência; - Redução dos acidentes de trânsito, que produzem anualmente dezenas de milhares de mortos, “incapacitados” e elevados prejuízos materiais; - Todas as políticas urbanas se articularão com a necessidade de desenvolvimento econômico e ambiental dos territórios, de inclusão social e de promoção de uma cultura de paz nas cidades; - O Brasil permanecerá fiel aos princípios de defesa dos Direitos Humanos, de luta pela paz mundial.
2014	2015 a 2016 – Governo Dilma	<p>Mais mudanças, mais futuro.</p> <p>Para o Brasil seguir mudando</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Política de reconhecer direitos: morar, comer, estudar, ter acesso a serviços de saúde, ao saneamento básico, à casa própria, ao emprego e a um patamar mínimo de renda para ter uma vida digna; - Ampliar cada vez mais o acesso ao ensino, em todos os níveis – desde as necessárias creches até os cursos mais especializados; - Os recursos provenientes da comercialização do petróleo oriundo do pré-sal vão tornar realidade o PNE; - Ampliação do atendimento em creches para universalizar a educação infantil de 4 a 5 anos até 2016; - Ampliação e qualificando a rede de educação em tempo integral, de forma que ela atinja até 20% da rede pública, até 2018; - Pacto Nacional pela Melhoria de Qualidade do Ensino Médio, até 2016; - Fazer uma mudança curricular e na gestão das escolas; - Reformas fundamentais para que o nosso país se torne desenvolvido e mais justo. Reformas que só se tornaram possíveis depois desses 12 anos de crescimento econômico com distribuição de renda e inclusão social; - Luta pelos direitos humanos se mantém, sempre, como prioridade, até que não existam mais brasileiros tratados de forma vil ou degradante, ou discriminados por raça, cor, credo, orientação sexual ou identidade de gênero; - Tornar realidade a Lei de Cotas no serviço público federal, sancionada em junho de 2014, garantindo-lhe a mesma efetividade já alcançada pela lei de cotas nas universidades públicas; - Continuidade da implementação do Viver sem Limite irá garantir igualdade de oportunidades aos brasileiros e brasileiras com deficiência, com ações de acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade.
2015	2016 a 2018 – Governo Temer	Uma ponte para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada; - Fim de todas as indexações, seja para salários, benefícios previdenciários e tudo o mais; - Todos os programas estatais serão avaliados por um comitê independente, que poderá sugerir a continuação ou o fim do programa, de acordo com os seus custos e benefícios; - Propor que o equilíbrio fiscal de longo prazo seja um dos princípios constitucionais que deve obrigar a Administração Pública, aprovando-se uma lei complementar de responsabilidade orçamentária em termos que tornem possível à adaptação a circunstâncias excepcionais; - Ampliar a idade mínima para a aposentadoria, de sorte que as pessoas passem mais tempo de suas vidas trabalhando e contribuindo, e menos tempo aposentados; - Viabilizar a participação mais efetiva e predominante do setor privado na construção e operação de infraestrutura, em modelos de negócio que respeitem a lógica das decisões econômicas privadas, sem intervenções que distorçam os incentivos de mercado, inclusive respeitando o realismo tarifário.

2018	2019 a 2022 – Governo Bolsonaro	O caminho da prosperidade	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade para as pessoas, individualmente, poderem fazer suas escolhas afetivas, políticas, econômicas ou espirituais; - Qualquer forma de diferenciação entre os brasileiros não será admitida ; - Saúde e Educação: eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas; - Melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação, com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar; - Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce. - A prioridade inicial precisa ser a Educação Básica e o ensino médio/técnico; - Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas; - Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais; - As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada; - Fomentar o empreendedorismo.
2022	2023 a 2026 – Governo Lula	Vamos juntos pelo Brasil - Brasil da Esperança	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso com a justiça social e inclusão com direitos, trabalho, emprego, renda e segurança alimentar para combater a fome, a pobreza, o desemprego, a precarização do trabalho e do emprego, e a desigualdade e a concentração de renda e de riquezas; - Compromisso com os direitos humanos, a cultura e o reconhecimento da diversidade, que proteja as pessoas de todas as formas de violência, opressão, desigualdades, discriminações e que garanta o direito à vida, à liberdade, à memória e à verdade; - Para os alunos que ficaram defasados devidos às inúmeras limitações, materiais, pedagógicas ou tecnológicas, durante a crise sanitária, afirmamos o compromisso com um programa de recuperação educacional concomitante a educação regular; - Um Brasil inclusivo e acessível, com a garantia de direitos e respeito a pessoas com deficiência é uma de nossas metas. É preciso assegurar às pessoas com deficiência e suas famílias o acesso à saúde, à educação, à cultura e ao esporte, e a inserção no mundo do trabalho; - Romper as barreiras do capacitismo e assegurar a todos os brasileiros e brasileiras inserção social, oportunidades e autonomia; - Trabalhar com a comunicação acessível e inclusiva, investir em pesquisa e inovação e assegurar à pessoa com deficiência o acesso a Tecnologias Assistivas e, sobretudo, integrar todas as esferas de governo e da sociedade para garantimos a premissa de cidadania das pessoas com deficiência, de que “nada sobre nós, sem nós”; - Aumento do bem-estar da população e para a construção de cidades mais inclusivas, seguras, justas, resilientes e sustentáveis; - Enfrentar e vencer a ameaça totalitária, o ódio, a violência, a discriminação e a exclusão que pesam sobre o nosso país, em um amplo movimento em defesa da nossa democracia; - Construção de uma nova ordem global comprometida com o multilateralismo, o respeito à soberania das nações, a paz, a inclusão social e a sustentabilidade ambiental, que contemple as necessidades e os interesses dos países em desenvolvimento, com novas diretrizes para o comércio exterior, a integração comercial e as parcerias internacionais.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2022).

É importante salientar que, considerando o período de busca e os Planos de Governo analisados, foram considerados aspectos ligados tanto à educação quanto à outras frentes que poderiam envolver as pessoas com deficiência. A partir de alguns dos dados dispostos no Quadro 15 passamos à descrição desses planos.

6.2.2.1 Gestão 2007-2010

O Plano de Governo intitulado “Lula de novo, com a força do povo”, compreendeu o período de 2007 a 2010, e teve como partidos coligados o PT, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido Republicano Brasileiro (PRB), e utilizaram como título da aliança política, “Coligação a Força do Povo” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006).

O PT, de acordo com informações de seu sítio eletrônico, surgiu como agente promotor de mudanças na vida de trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas. Conforme consta no site do partido, ele foi oficializado partido político em 10 de fevereiro de 1980, pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2022).

Segundo Reis Filho (2007), a gênese do PT se constrói a partir de maio de 1978, quando os operários das indústrias automobilísticas de São Bernardo do Campo aderiram a uma paralisação nacional, que com ousadia e coragem desafiaram os patrões e a legislação vigente. Para o autor, a contribuição e o peso decisivo dos movimentos e das greves operárias no fim da década de 1970, bem como o surgimento de novas lideranças políticas são indiscutíveis.

No contexto de emergência e estruturação do PT líderes sindicais foram ganhando notoriedade, como Luiz Inácio Lula da Silva, José Cicote, Henos Amorina - presidentes dos sindicatos de Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Santo André e Osasco. Além destes, Paulo Skromov - Sindicato dos Coureiros, Jacó Bitar – Sindicato dos Petroleiros de Campinas, Olívio Dutra – Sindicato dos bancários de Porto Alegre, entre outros (REIS FILHO, 2007).

Em 1982, o PT passou pela sua primeira experiência eleitoral, visando alcançar por meio do voto, postos e posições em Assembleias Legislativas e Governos de Estado. Ao lançar candidaturas ao Governo na maioria dos Estados da Federação, bem como centenas de militantes aos parlamentos municipais, estaduais e federais, os resultados apresentaram-se satisfatórios. Segundo Reis Filho (2007), mesmo com certa inexperiência política e ausência de recursos, o Partido elegeu oito deputados federais, doze estaduais e 117 vereadores, conquistando importantes dados em relações às votações para os governos dos Estados, destacando-se a votação de Lula, mesmo que derrotado, para o Governo do Estado de SP.

Na primeira eleição presidencial, disputada em 1989, Lula concorreu com Fernando Collor, Leonel Brizola, Affonso Neto, Afif Domingos, Antonio Pedreira, Armando Corrêa, Aureliano Chaves, Celso Brant, Enéas Carneiro, Eudes Mattar, Fernando Gabeira, Livia Pio, Manoel Horta, Mário Covas, Marronzinho, Paulo Gontijo, Paulo Maluf, Roberto Freire, Ronaldo Caiado, Ulysses Guimarães e Zamir Teixeira. Foram para o segundo turno Lula (PT) e Fernando Collor (PRN¹⁷⁴), sendo posteriormente Collor eleito com 35.089.998 de votos (perfazendo 53% dos votos válidos), enquanto Lula obteve 31.076.364 de votos¹⁷⁵ (totalizando 47% dos votos válidos) (BRASIL, 1989b).

Tendo passado o pleito eleitoral em 1989, o PT ainda disputaria mais duas eleições, as de 1994 e 1998, perdendo ambas. Foi a EC nº 16/1997 que deu nova redação à Constituição Federal, estabelecendo possibilidade de reeleição para Presidente da República, Governadores de Estado e do DF e os Prefeitos (BRASIL, 1997). Graças a essa alteração foi possível a reeleição de FHC em 1998 ainda em primeiro turno.

Somente ao disputar as eleições em 2002 o PT logrou êxito na disputa eleitoral, tendo sido eleito Lula em segundo com 61,27% dos votos válidos, contra José Serra (PDSB¹⁷⁶), que pontuou 38,73% dos votos válidos. Segundo Padilha (2015), no período entre 2003 e 2006 foram implementados programas e ações governamentais de combate à desigualdade social, possibilitando o avanço em diferentes cenários na construção de um sistema educacional que inserisse todos os indivíduos na escola comum, de modo a efetivar o direito educacional.

Sabe-se também que mesmo a inúmeros escândalos de corrupção, durante parte de sua primeira gestão, sua aprovação popular foi de 57%, a maior desde que assumiu a Presidência, em janeiro de 2003, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE). Essa questão da popularidade tem se mostrado crucial para análise do sistema eleitoral brasileiro, pois, grandes rejeições em períodos de campanha política podem inviabilizar candidaturas de candidatos que estejam exercendo cargos no Poder Executivo.

Para Padilha (2015), esse segundo mandato se daria após desgastante campanha, impactada pelas denúncias de esquemas de corrupção amplamente divulgados pela imprensa, tomando por base o carisma e a avaliação positiva do governo.

Ao apresentar o Plano de Governo para concorrer à reeleição em 2006, o candidato trazia uma citação que dizia “O nome do meu segundo mandato será desenvolvimento.

¹⁷⁴ Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

¹⁷⁵ Apuração jornalística registrada por Memória Globo – Eleições Presidenciais (1989). Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/eleicoes-presidenciais-1989/noticia/eleicoes-presidenciais-1989.ghtml>>. Acesso em: out. 2022.

¹⁷⁶ Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006, p. 3). Como pode-se verificar, a agenda desenvolvimentista ampara as propostas contidas no documento.

Seu Plano de Governo trazia um contexto histórico desde sua primeira eleição para o cargo no executivo, no qual o candidato dizia presidir um país “[...] corroído por profundas contradições econômicas, sociais e políticas que deixaram um legado de desigualdade, autoritarismo e dependência externa” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006, p. 5). Mencionou também algumas bandeiras de sua primeira gestão, como a erradicação da pobreza e o combate à fome, por meio das políticas públicas implementadas.

Acerca da utilização do termo “Educação Especial”, o Plano de Governo apresentava uma ação a ser implementada, a qual seria “Fortalecer o caráter inclusivo e não discriminatório da educação, aumentando investimentos na Educação Especial e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006, p. 16). Quanto ao termo “inclusão”, encontrado quinze vezes no documento, não tratava-se especificamente do alunado da Educação Especial, mas referia-se principalmente às políticas de inclusão social, inclusão econômica, inclusão sócio espacial e inclusão educacional.

Sobre o termo “inclusão educacional”, encontrado apenas uma vez no Plano de Governo, correspondia ao item “Igualdade Racial”, o qual se propunha a “Articular as diversas políticas setoriais para promover ações afirmativas geradoras de igualdade racial, com destaque para a inclusão educacional, garantindo acesso e a permanência da criança negra na escola até a universidade” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006, p. 28).

Nesse sentido, o termo “inclusão educacional”, como descrito no documento refere-se ao conceito mais genérico da Educação Inclusiva, não vinculado especificamente ao PAEE. Em relação às pessoas com deficiência, o Plano de Governo apresentava algumas propostas a serem implementadas, de modo a garantir e ampliar o combate ao racismo e à homofobia, a proteção dos idosos, a superação da discriminação das pessoas com deficiência, as quais davam ênfase especial aos direitos das crianças e dos adolescentes. Nessa perspectiva, tais dimensões, segundo o Plano de Governo, eram fundamentais para a abrangência das políticas de Direitos Humanos do Governo.

No campo do “trabalho e emprego”, o Plano trazia como uma ação a ser realizada o combate a todo tipo de precarização e discriminação no trabalho, sobretudo as de gênero, raça, geração e deficiência. No tocante ao “desenvolvimento social”, previa a expansão da rede de serviços sócio assistenciais, voltadas em especial às crianças, adolescentes, jovens, idosos e

peças com deficiência. Havia também um item específico destinado às pessoas com deficiência, o qual se propunha:

- Articular as três esferas de governo e sociedade civil para o cumprimento da legislação de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, elaborando as regulamentações complementares.
- Dar continuidade ao Programa de Educação Inclusiva.
- Consolidar a Atenção Integral à Saúde das Pessoas com Deficiência, prevenindo e executando intervenções básicas de reabilitação.
- Promover o reordenamento dos serviços previstos no Sistema Único de Assistência Social, garantindo o acesso das pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006, p. 29-30).

Como se pode observar, trata-se de um programa de governo progressista, que evidenciava a necessidade de articulação das três esferas do governo para assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Também se observa a proposta de continuidade de um programa implementado em 2003, o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade¹⁷⁷”. É importante destacar também a ampliação das múltiplas formas de participação dos movimentos sociais e políticos na definição de políticas públicas, como também previsto no Plano de Governo.

Tais ações visavam garantir maior abrangência da política de Direitos Humanos do Governo. Buscava-se também a reorganização e o aperfeiçoamento dos conselhos escolares e dos conselhos de cada um dos sistemas, bem como o aprofundamento na transversalidade da política de direitos humanos nas diversas políticas setoriais. Santos (2012) elenca que a participação social diversificou as formas de interlocução entre a sociedade civil e o Governo Federal nesse período, tanto para elaboração quanto para gestão de políticas nacionais.

Emergem nesse período diversos Planos e Programas, tais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), a Política Nacional de Saúde da PPD (2008), entre outros. Tais políticas, previstas no Plano de Governo, traziam propostas políticas intersetoriais para o atendimento dessa população. Além disso, na parte direcionada à educação, o documento previa a ampliação do acesso à Educação Básica e a universalização do Ensino Fundamental, bem como ampliação de programas consolidados em sua primeira gestão.

¹⁷⁷ Esse programa baseava-se em apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Algumas das ações desenvolvidas no âmbito do Programa eram: realização de um Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; apoio técnico e financeiro e orientação na organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; e disponibilização de referências pedagógicas para a formação regional (BRASIL, 2004).

6.2.2.2 Gestão 2011-2014

O Plano de Governo encabeçado pela Coligação “Para o Brasil seguir mudando”, compreendeu o período de 2010 a 2014, e teve como partidos coligados o PT, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o PCdoB, o Partido da República (PR), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o PRB, o Partido Social Cristão (PSC), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido Trabalhista Cristão (PTC) e o Partido Trabalhista Nacional (PTN) (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

Nesse Plano de Governo foram apresentadas treze pautas, chamadas de compromissos programáticos para debate na sociedade, e mencionavam o período do antecessor político do PT Presidência da República. Segundo o documento, Lula havia dado início às transformações econômicas, sociais e políticas. Ao recorrer à alguns feitos anteriores, o documento afirma que o Governo anterior articulou o crescimento da economia com forte distribuição de renda, inclusão e ascensão social (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

É importante mencionar as mudanças que se deram na gestão anterior, pois, segundo Padilha (2015), houve a adoção de uma agenda controversa, combinando a manutenção de propostas neoliberais com a inserção de temas progressistas no cenário educacional. Embora Lula atuasse junto aos diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais, sua gestão foi marcada também por vasto conjunto de realizações¹⁷⁸. Em relação, por exemplo, ao financiamento da educação Padilha (2015) reforça que, mesmo que o FUNDEB¹⁷⁹ tenha trazido poucos recursos novos consistiu em uma inovação, alterando a estratégia de no Ensino Fundamental, incorporando toda a Educação Básica.

O programa de governo mencionou também o indicativo da criação de cerca de 14,7 milhões de empregos e da redução do desemprego, que alcançava quase 12% da população economicamente ativa em 2002, para cerca de 6%. Trouxe também a questão da ascensão de mais de 36 milhões de habitantes à classe média e o fato de 28 milhões saírem da pobreza. Destacou a redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade brasileira e citou alguns

¹⁷⁸ Destacaram-se nesse cenário, a regulamentação do FUNDEB, a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a criação do PAR, a publicação do PDE, a publicação da PNEEP-EI, a criação do Programa de Implantação de SRM, entre outras ações governamentais.

¹⁷⁹ O FUNDEB foi aprovado por intermédio da publicação da Medida Provisória nº 339/2006, em substituição ao FUNDEF. Segundo Saviani (2007), o Fundo ampliou o raio de ação em relação ao anterior, passando a atender toda a Educação Básica. A participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo também assegurada a complementação da União.

programas desenvolvidos nas gestões anteriores como o Programa de Aceleração do Crescimento¹⁸⁰ (PAC) e o Programa Minha Casa, Minha Vida¹⁸¹ (PMCMV).

Como bem pontua Aguiar (2019), no campo educacional, ao longo dos governos do PT observaram-se muitos avanços. Houve um crescimento no quantitativo de jovens que ingressaram no Ensino Médio com a idade certa. Houve ampliação do acesso ao Ensino Superior e interiorização das universidades. Os profissionais da educação passaram e ter definido em lei, um piso salarial¹⁸². Entre outras conquistas realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, sendo esta decisiva para a instituição do FNE¹⁸³ e a tramitação inicial do PNE.

É importante destacar também, que a candidata Dilma Rousseff era sucessora do presidente Lula, e o mandatário gozava de ampla aprovação, fruto das conquistas sociais de seu Governo. Acerca disso, Aguiar (2019) menciona que, no Governo Lula (2003-2010), a taxa de pobreza caiu 50,3%, uma vez que foi reduzida de 33,2% do conjunto da população, em 2002, para 16,5%, em 2010.

Enquanto isso, uma pesquisa do IBOPE, encomendada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e divulgada em dezembro de 2010¹⁸⁴, mostrava que os índices de aprovação e popularidade de Lula eram de 87%. Anterior a esse período de transição estavam fatos relevantes como as descobertas do Pré-Sal e a constituição de um fundo de longo prazo que ampliaria o financiamento das políticas sociais, educacionais, de saúde, científico-tecnológicas e culturais (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

¹⁸⁰ O PAC foi criado em 2007, sendo composto prioritariamente por duas partes: investimentos em infraestrutura e medidas institucionais. Foi um dos principais motores da geração de emprego e renda no país, no qual o papel do Estado no Governo Lula reafirmou a importância da dimensão política do Estado-Nação para o novo “Desenvolvimentismo”, também delineando a América Latina como área geopolítica (JARDIM; SILVA, 2015).

¹⁸¹ O PMCMV assegurava em seu Art. 3º, inciso V, prioridade de atendimento às famílias de que fizessem parte pessoas com deficiência. Assegurava em seu Art. 73, inciso II, a disponibilidade de unidades adaptáveis ao uso por pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida e idosos, de acordo com a demanda recebida pelo Programa; e no parágrafo único do artigo 73 assegurava que ao menos 3% (três por cento) dos imóveis fossem adaptadas ao uso de pessoas com deficiência (BRASIL, 2009g).

¹⁸² A Lei nº 11.738/2008, regulamentou a alínea “e” do inciso III, do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Nessa regulamentação esses profissionais foram definidos enquanto “[...] a aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2008c).

¹⁸³ O FNE teve sua criação por meio da Portaria MEC nº 1.407/2010, sendo regulamentado posteriormente pelo Art. 5º da Lei nº 13/005/2014, que aprovou o PNE.

¹⁸⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>>. Acesso em: abr. 2022.

Segundo Sauer e Rodrigues (2006), com descoberta dos recursos do pré-sal, o Brasil tornou-se potencialmente relevante como produtor e exportador de petróleo, apostando na geração de excedente econômico associado ao desenvolvimento e extração do petróleo para investimentos sociais. Segundo os autores, o petróleo tem sido fonte de disputas pela apropriação de excedente econômico, oriundo da diferença entre o preço de mercado e o custo de produção. Após o anúncio de sua descoberta foram geradas expectativas de que o desenvolvimento dos novos recursos abriria uma nova página na história brasileira.

Em relação à Educação Especial, diferentemente do Programa do seu antecessor, não foi utilizado esse termo nenhuma vez em seu Programa de Governo, tampouco o termo “Educação Inclusiva”. O termo “inclusão”, presente no programa, dizia respeito fortemente à inclusão social e digital. O termo “deficiência” apareceu, no entanto, no compromisso 5, o qual se referia-se à erradicação da pobreza absoluta, reduzindo as desigualdades, promovendo a igualdade, com garantia de futuro para os setores discriminados na sociedade.

Como item voltado às pessoas com deficiência, no Plano de Governo, previa-se a ampliação das iniciativas legais e administrativas que, promoveram na gestão anterior a igualdade de direitos e de oportunidades para mulheres, negros, populações indígenas, idosos e para todos os setores da sociedade discriminados, seja pela sua condição social, deficiência, etnia, ideias, credos ou por sua orientação sexual. Por meio de políticas públicas, todos esses segmentos seriam beneficiados pela proteção do Estado, visando a melhores condições de vida (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

O compromisso 7, que tratava especificamente da garantia da educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento, focalizava também na expansão da melhoria do ensino público e dos cuidados na educação da pré-escola à pós-graduação. Entre outras iniciativas previstas no Plano destacam-se: o aprofundamento do respeito aos Direitos Humanos; o papel relevante do PBF para a inclusão social; universalização da saúde, oferta gratuita de remédios e desenvolvimento de programas nacionais de reabilitação de pessoas com deficiência (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

É nesse contexto que, nesse período foi publicado o Decreto nº 7.611/2011, que ao dispor sobre a Educação Especial e o AEE, trouxe como premissa que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e atender às necessidades específicas das pessoas PAEE, realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011b).

Essas políticas públicas também envolvem medidas de financiamento para implementação dos serviços especializados, considerando que caberia à União prestar o apoio

técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e DF, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, visando ampliação do AEE (BRASIL, 2011). Acerca também da intersectorialidade na implementação de políticas públicas, o Plano de Governo previa a articulação entre políticas educacionais, de esporte e cultura, bem como ampla mobilização do Poder Público com a sociedade civil.

6.2.2.3 Gestão 2015-2016

Anterior ao segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff, o país passou por intensas mobilizações em 2013, que fizeram emergir forças políticas conservadoras e progressistas, com diferentes pautas e bandeiras políticas. Segundo Scherer-Warren (2014), essas grandes manifestações iniciaram-se de forma semelhante às realizadas ainda em meados do século XX. Ocorreram em torno das pautas do Movimento Passe Livre (MPL), que se referiam às necessidades de mudanças estruturais no sistema de mobilidade urbana, se desdobrando como no passado, por movimentos que visavam transformações no sistema social, no campo dos direitos humanos e da cidadania. A partir daí, esses movimentos se transformaram em uma diversidade de lutas específicas (SCHERER-WARREN, 2014).

Do ponto de vista organizacional, essas mobilizações eram compostas por participantes de movimentos organizados, partidos políticos, membros de grupos semiorganizados e indivíduos simpatizantes com as pautas. Apesar de antagonismos advindos de posicionamentos políticos distintos, uma unidade (mais “subjéctiva” do que “programática”), se construiu, em busca da promoção de modificações no campo institucional da política e da ampliação no campo dos direitos humanos (SCHERER-WARREN, 2014).

Como se pode perceber durante o processo de análise, o Programa de Governo intitulado “Mais mudanças, mais futuros”, não apresentava a listagem dos partidos coligados com a chapa. Isso se deve ao momento histórico em que diversas manifestações colocavam à prova o sistema político brasileiro, bem como o papel dos partidos políticos na definição de políticas públicas para a população.

É importante ressaltar que, como bem explicita Aguiar (2019), Dilma Rousseff prosseguiu com a política econômica do Governo Lula, enfrentando muitas dificuldades de ordem político-econômica. Ao longo da sua primeira gestão foram implementadas medidas de políticas que desagradaram vários grupos sociais, especialmente as elites brasileiras que passaram a elevar o tom das críticas ao governo. No entanto, isso não impossibilitaria que Dilma

construísse em 2014, com incorporação de pautas dos movimentos sociais, sua nova candidatura para concorrer ao pleito eleitoral.

Como bem destacado por Dourado (2019), Dilma Rousseff deu continuidade às políticas, sobretudo no primeiro mandato. O fomento às discussões, mobilizações e fóruns de participação foi marca de sua gestão. Após ampla tramitação com a participação da sociedade civil e política, o projeto referente ao PNE (que iniciou sua tramitação ainda no Governo Lula em 2010) foi aprovado pelo CN, por meio da Lei nº 13.005/2014. Assim ainda, a coligação intitulada “Com a força do povo”, que deu apoio à candidatura de Dilma Rousseff, foi constituída por vários partidos, tais como o PT, o PMDB, o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Progressista (PP), o PR, o Partido Republicano da Ordem Social (PROS), o PDT, o PCdoB e o PRB.

Nessa proposta de plano de trabalho, a candidata apresentou alguns programas implementados durante sua gestão e recorria também aos programas criados nas gestões anteriores, do seu antecessor. O reconhecimento do direito à cidadania foi fortemente alicerçado na democratização do acesso à educação. Reconheceu o papel central da educação, na ampliação do orçamento federal do setor, que passou de R\$ 18 bilhões, em 2002, para R\$ 112 bilhões, em 2014, um crescimento real de 223% (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014).

Mencionou a criação do FUNDEB em 2006, o que teria ampliado o apoio concedido aos Estados e municípios para que promovessem a universalização do atendimento escolar. Afirmou que foi no seu primeiro mandato que o Governo Federal estabeleceu uma política de construção de creches, passando a reduzir também de sete para seis anos, a obrigatoriedade do início da escolarização.

É importante destacar que, embora constasse em seu Plano de Governo essa expansão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a EC nº 59/2009 já assegurava que competia ao Estado e a família a oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Entretanto, ainda não havia regulamentação desse trecho constitucional na legislação. Foi somente após publicação da Lei nº 12.796/2013, que essa extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino passaram a alterar a LDBEN (BRASIL, 2009e, 2013b).

Conforme constava no Plano de Governo, tais políticas eram “[...] amplas e diferenciadas, mas com um propósito único: construir um caminho de oportunidades para os jovens brasileiros” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 24). Ao mesmo tempo em que se dava ênfase no papel no Estado para a formulação de políticas públicas para a população

mais vulnerável, o Programa de Governo também previa diversas ações de caráter neoliberal que se contrapunham à ideologia dos movimentos de base associados ao PT.

Ainda segundo o Plano de Governo, os governos inauguraram um novo federalismo, uma nova relação entre o governo federal, os Estados e Municípios, baseado numa relação republicana de cooperação e parceria. Assim sendo, segundo o documento, em um país de dimensões continentais, o fortalecimento do municipalismo foi determinante para a gestão eficiente de infraestrutura urbana e rural, principalmente em áreas de forte impacto social (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014).

Embora o novo ciclo de desenvolvimento proposto para o segundo mandato da presidenta Dilma fosse lastreado pela Educação, as metas apresentadas para a escolarização básica eram muito genéricas. A proposta de investir fortemente na qualidade da Educação e, ao mesmo tempo, ampliar cada vez mais o acesso ao ensino, em todos os níveis, desde as creches até os cursos mais especializados. Nessa perspectiva, a educação seria responsável pelo êxito das metas de várias outras áreas da administração pública.

O Plano de Governo trazia a questão do financiamento educacional, pretendendo-se que os recursos provenientes da comercialização do petróleo, oriundo das reservas do pré-sal se tornassem realidade para efetivação do PNE. Objetivava-se a ampliação do atendimento em creches e a universalização da Educação Infantil até 2016, além da criação do Pacto Nacional pela Melhoria de Qualidade do Ensino Médio. Segundo Dourado (2019), essas seriam algumas ações implementadas para a materialização das metas e estratégias contidas no PNE (2014-2024), com ações e políticas direcionadas ao cumprimento da lei.

O documento fazia uma breve menção à Lei de Cotas, sancionada em junho de 2014 e abordava a continuidade da implementação do Viver sem Limite¹⁸⁵ (BRASIL, 2012g), visando garantir igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, promovendo ações de acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014).

Ao ser reeleita em 2014, Dilma Rousseff iniciou seu governo com forte resistência do legislativo. Mesmo tendo realizado ajustes mais sintonizados às demandas do mercado, manteve compromisso com a agenda das políticas sociais, com ajustes e redução de recursos (AGUIAR, 2019; DOURADO, 2019). Destacaram-se também nesse cenário a aprovação pelo

¹⁸⁵ O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite foi regulamentado pelo Decreto nº 7.612/2011, e tinha como finalidade “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” (BRASIL, 2011c).

CNE e a homologação pelo MEC de diversos documentos, tais como: a Resolução CNE/CP nº 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015a); e a Resolução CNE/CES nº 2/2016 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos funcionários da Educação Básica (BRASIL, 2016a). Além desses marcos normativos, Dourado (2019) elenca a publicação do Decreto nº 8.752/2016, que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016c), como um dos avanços na política educacional desse período.

O cenário governamental desse período, como bem pontua Dourado (2019), foi marcado por disputas significativas entre o Congresso e o Governo Federal, tendo sido agravado pela intensificação de políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminharam ao lado oposto da ampliação e consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, na minimização dessas políticas. Embora seu Plano de Governo previsse o período de gestão até o ano de 2018, não foi possível que ela concluísse o seu mandato.

Nesse período, várias associações se mobilizaram contra o prosseguimento do processo de impedimento que tramitava junto ao Congresso Federal, destacando-se um “Manifesto de Entidades Nacionais de Educação sobre o Governo Provisório¹⁸⁶”, assinado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pela Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE), pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pelo Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR) e pela Associação Brasileira do Currículo (ABDC).

Moritz e Rita (2020) realizaram uma análise acerca do papel da mídia impressa na cobertura jornalística do evento. Destacaram a atuação do Parlamento, do Judiciário e da Mídia, partindo da centralidade do papel da mídia e sua atuação no jogo político-democrático. O desempenho da mídia contribuiu para o desfecho, tendo alguns periódicos, adotado uma postura favorável ao *impeachment*, apresentando traços de sexismo em suas coberturas jornalísticas. O impedimento se deu, então, dezessete meses após a posse. Com o processo de *impeachment*, foi encerrado um ciclo de poder, constituído com políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil. A presidente teve seu mandato cassado pelo CN, em meados de agosto de 2016, após sua condenação por crime de responsabilidade (AGUIAR, 2019). Entretanto, seus direitos políticos não foram cassados, como ocorreu com o presidente Fernando Collor em 1992.

¹⁸⁶ Disponível em: <<https://anped.org.br/news/manifesto-de-entidades-nacionais-de-educacao-sobre-o-governo-provisorio>>. Acesso em: jun. 2022.

6.2.2.4 Gestão 2016-2018

Aguiar (2019) afirma que, com o afastamento de Dilma Rousseff, foram retomadas por Michel Temer, as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral de Lula em 2002. Ainda anterior a esse evento, o PMDB, lançou durante um Congresso Nacional da Fundação Ulysses Guimarães¹⁸⁷ (FUG), um documento intitulado “Uma ponte para o futuro”, o qual tratava-se de um texto com dezenove páginas.

Foi no fim de 2017 que o PMDB voltou a utilizar a sigla MDB, referindo-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), buscando inspiração em suas vitórias do passado para orientar o futuro (MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2022). Surgiu em 24 de março de 1966, e conforme consta em seu sítio eletrônico, nasceu com propósito de fazer oposição à ditadura e colaborar com o retorno da democracia.

Segundo Reis Filho (2007), o MDB remonta aos anos 1960, reunindo um grupo de deputados que, embora participassem do jogo político legal, recusavam atitudes subservientes durante o regime militar. Estes parlamentares foram perseguidos e alguns, cassados, por suas atitudes e ideias contestatórias. Baseava-se em um movimento opositor ao regime ditatorial. Após a eleição de Franco Montoro, em 1982, FHC assumiria o cargo de Senador pelo Estado de SP.

Conforme narra Benevides (1986), o MDB surgiu como uma "organização provisória", para atuar como partido de oposição, conferindo "legitimidade" ao regime instalado pelo golpe. Reuniu egressos de alguns partidos extintos pelo Ato Inconstitucional nº 2/1965, majoritariamente do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (de Jango e Brizola), do PSD (de Tancredo e Ulysses) e alguns da União Nacional Democrática (UDN). Assim, o MDB tornou-se uma frente contra a ditadura, as oligarquias, a repressão militar e a centralização econômica. Assumiu a luta pela restauração do Estado de direito e a extinção da Lei de Segurança Nacional.

No final dos anos 1970, o MDB participou ativamente de inúmeros movimentos sociais e populares, além da articulação com o movimento sindical, sobretudo nas grandes greves da região do ABC¹⁸⁸ paulista. Como bem pontuou Benevides (1986), foi mais que um

¹⁸⁷ Com base em informações previstas em seu sítio eletrônico, pode-se dizer que a FUG, é uma entidade de interesse social, sem fins lucrativos, que se estrutura mediante a destinação de um patrimônio para a realização dessa finalidade social. Seu papel é de entidade formadora de conceitos norteadores da condução do país rumo ao desenvolvimento democrático, primando pela Formação Política do cidadão e pela extensão deste programa, no maior número possível de municípios brasileiros (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2022).

¹⁸⁸ O ABC Paulista é uma região constituída por municípios da Grande São Paulo, referindo-se aos santos que nomearam as principais cidades da região: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Além desses municípios, a região também compreende os municípios de Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra e Diadema.

partido político; foi um movimento, uma bandeira de luta. Passou de uma “oposição consentida” a um “partido da sociedade civil”. Michel Temer seria o terceiro presidente do partido a assumir o cargo de Presidente da República, após José Sarney e Itamar Franco. Ressalta-se, no entanto, que nenhum dos três eleitos foi pelo voto popular.

Durante o período compreendido entre 2010 e 2016 o MDB esteve na vice-presidência da República. Importante destacar também que já pertenceram ao Partido as cadeiras de Presidente tanto da Câmara dos Deputados¹⁸⁹ (Paes de Andrade, Ibsen Pinheiro, Henrique Eduardo Alves, Ulysses Guimarães, Michel Temer e Eduardo Cunha), quanto do Senado Federal¹⁹⁰ (José Fragelli, Humberto Lucena, Nelson Carneiro, Mauro Benevides, José Sarney, Jader Barbalho, Ramez Tebet, Renan Calheiros, Garibaldi Alves Filho e Eunício Oliveira).

Mesmo que o MDB sempre estivesse em posições de destaque no cenário político, suas disputas eleitorais para o cargo de presidente da República se deram apenas em quatro momentos da história: em 1989 com Ulysses Guimarães; em 1994 com Orestes Quécia; em 2018 com Henrique Meirelles; e em 2022 com Simone Tebet. Após assumir interinamente o Governo Federal, pode-se afirmar que o documento “Uma ponte para o futuro” se transformou no Plano de Governo de Michel Temer, durante o período em que assumiu as funções substitutivas da Presidência da República.

Como previsto no documento, o programa destinava-se à preservação da economia brasileira, buscando tornar viável seu desenvolvimento. Segundo o material, publicado pela FUG, essa proposta devolveria ao Estado a capacidade da execução de políticas sociais que combatessem efetivamente a pobreza e criassem oportunidades para todos (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015).

Como afirma Costa Junior e Oliveira (2021), o documento apresentava a necessidade de se reformular o regime fiscal nacional, a partir da redução de gastos públicos, a expansão dos processos de privatização e terceirização e a redução de custos tributários e trabalhistas para as empresas ligadas ao comércio, indústria e agronegócio, dentre outras pautas de ideologia neoliberal.

A modernização do país deveria ser um imperativo econômico de desenvolvimento e expansão, pautado na autovalorização do capital. O documento traz logo no seu início uma contextualização do clima política que cercava o Brasil:

¹⁸⁹ Consulta realizada nas bases de dados da Câmara dos Deputados, disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/presidentes>>. Acesso em: out. 2022.

¹⁹⁰ Consulta realizada nas bases de dados do Senado Federal, disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/senadores/nova-republica>>. Acesso em: out. 2022.

O país clama por pacificação, pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e dos ressentimentos estão inviabilizando os consensos políticos sem os quais nossas crises se tornarão cada vez maiores. Todas as iniciativas aqui expostas constituem uma necessidade, e quase um consenso, no país. A inércia e a imobilidade política têm impedido que elas se concretizem. A presente crise fiscal e, principalmente econômica, com retração do PIB, alta inflação, juros muito elevados, desemprego crescente, paralisação dos investimentos produtivos e a completa ausência de horizontes estão obrigando a sociedade a encarar de frente o seu destino. Nesta hora da verdade, em que o que está em jogo é nada menos que o futuro da nação, impõe-se a formação de uma maioria política, mesmo que transitória ou circunstancial, capaz, de num prazo curto, produzir todas estas decisões na sociedade e no Congresso Nacional. Não temos outro caminho a não ser procurar o entendimento e a cooperação (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 2).

Como se pode observar na transcrição do documento, ao criticar a gestão do qual um membro do próprio partido atuava no alto escalão, também apontava para os graves problemas econômicos que permeavam as relações políticas e econômicas no país. Um dos motivos que levaram o MDB a não apoiar mais as medidas implementadas pela presidente deposta, deve-se em parte ao fato de sua base aliada não aceitar implementar as medidas previstas nesse documento.

Esse Plano de Governo contextualizava as despesas públicas primárias, ou não financeiras, e seu crescimento sistemático acima do PIB. Ainda segundo o documento, parte destes aumentos se devem a novos encargos atribuídos ao Estado pela Constituição, muitos deles positivos e virtuosos, na área da saúde, da educação e na assistência social.

Nesse sentido, afirmava ser necessário, em primeiro lugar, acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo poderia ou não executar a despesa orçada (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015).

Segundo Aguiar (2019), a principal medida econômica adotada durante a Gestão Michel Temer foi a PEC nº 95/2016, denominada de PEC dos Gastos, que foi encaminhada ao CN. Essa proposta determinou que a partir do ano de 2018, as despesas federais só poderiam aumentar, adotando a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA¹⁹¹).

O CN, ao promulgar a EC nº 95/2016, passou a limitar por vinte anos os gastos públicos, atingindo todas as esferas da administração pública e impactando fortemente nas políticas educacionais, sobretudo as decorrentes da aprovação do PNE. Na gestão Temer houve

¹⁹¹ O Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) é considerado como um termômetro oficial da inflação no Brasil, sendo um indicador calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

um avanço no ideário neoliberal das políticas educacionais. Por meio de uma agenda restritiva foi aprofundado o ajuste fiscal e implementadas reformas para contenção de gastos sociais, favorecendo o capital rentista. Segundo Aguiar (2019) ganharam espaço movimentos conservadores que buscam influenciar essas políticas.

Como bem exemplificam Costa Junior e Oliveira (2021), o congelamento dos gastos públicos das despesas primárias, como saúde e educação passa a ser justificado pelo alto contingenciamento econômico, sobretudo pela imprevisibilidade e volatilidade dos mercados financeiros. Se trata de ajustar compromissos públicos duráveis – por meio da limitação de recursos para os direitos sociais, às pressões imediatistas do mercado. Nesse mesmo período, um Editorial assinado por pesquisadores do periódico “Educação & Sociedade”, discutiu que:

Se já eram limitadas e contraditórias as políticas educacionais adotadas nos governos da presidenta Dilma, agora, as primeiras medidas anunciadas pelo interino Michel Temer objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente. Michel Temer, com seu ministério constituído apenas por homens brancos e ricos, vem tomando medidas que comprometem as conquistas civilizatórias presentes na Constituição de 1988, e tudo isso com uma velocidade que só a ruptura democrática possibilita. Com o argumento da necessidade de equilibrar as contas federais, Temer se apressou em fazer uma reforma administrativa, que extinguiu pastas e fundiu áreas do governo (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016, p. 329).

Conforme pode ser observado, os professores que assinaram o Editorial, ao mesmo tempo em que criticaram as políticas educacionais implementadas durante a gestão de Dilma Rousseff, afirmaram que o governo de Michel Temer implementou medidas que visavam desconstruir os avanços no cenário educacional conquistados durante as gestões anteriores do PT. Destaca-se que a constituição do alto escalão do governo foi formada apenas por homens e brancos, originando também uma série de reformas nos cenários administrativo e político.

Entre as medidas pioneiras implementadas durante essa gestão, o governo extinguiu o Ministério da Cultura fundindo-o com o MEC. Houve outra fusão entre o Ministério de Ciência e Tecnologia e o Ministério de Comunicações. Nesta mesma reforma administrativa houve a extinção do Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude e a perda de status do Ministério de Direitos Humanos, sendo este último acoplado ao Ministério da Justiça¹⁹² (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016).

¹⁹² Essas modificações na estruturação organizacional do Poder Executivo se engendraram mediante publicação da Medida Provisória nº 726/2016, que extinguiu: a Secretaria de Portos da Presidência da República; a Secretaria de Aviação Civil da Presidência da República; a Controladoria-Geral da União; o Ministério da Cultura, posteriormente recriado pela Medida Provisória nº 728/2016 (BRASIL, 2016e); o Ministério das Comunicações;

Nesse mesmo cenário, como apontado pelos autores, houve um desmonte de políticas sociais com a redução dos recursos que financiavam o Sistema Único de Saúde (SUS), a educação e os programas de assistência social (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016). A política econômica mais marcante foi a aprovação da PEC nº 55/2016, que trouxe em sua ementa alteração do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e a instituição do Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016h).

Uma das primeiras medidas anunciadas no Ministério foi a exoneração de 31 assessores técnicos, dos quais 23 eram vinculados à SECADI e mais oito da Secretaria Executiva, afetando as atividades do FNE e os processos de construção, avaliação e monitoramento do PNE (2014-2024) (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016). Os editores do periódico tecem contundentes críticas a uma possível descaracterização do projeto educacional do PT, no qual segundo os autores essa:

[...] descaracterização da identidade do projeto educacional do Partido dos Trabalhadores (PT), na prática recorrente do governo Dilma de fazer do MEC “moeda de troca” na negociação política partidária, acabou por enfraquecer os representantes remanescentes da defesa da escola pública, laica, gratuita, democrática e de gestão pública, e por restituir a hegemonia aos reformadores empresariais e setores políticos conservadores, possibilitando o recrudescimento das estratégias privatistas e facilitando sua realização pelo interino e ilegítimo governo de Temer (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016, p. 334).

É importante sinalizar também que o fato de o MEC ser um dos ministérios com maiores orçamentos públicos, também foi alvo de inúmeras disputas por partidos mais progressistas e partidos também ligados ao “centrão”, que atualmente formam o maior bloco político junto ao CN.

Quanto ainda ao disposto no Plano de Governo, embora o termo “deficiência” não tivesse sido empregado nenhuma vez, o termo “déficit” ganhou bastante espaço, descrito em relação aos déficits fiscais, bem como de arrecadação quanto ao pagamento da dívida pública. Embora o material conclamasse à sociedade civil e política a participar, pouco agregava em ações e programas governamentais para a população menos favorecida.

Além de serem previstas inúmeras reformas, tais como a reforma da previdência, reformas estruturais na composição do orçamento, reforma fiscal e reformas legislativas, pouco se propõe no âmbito da Educação, além da reforma do Ensino Médio, que embora

o Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos; a Casa Militar da Presidência República; e a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (BRASIL, 2016, Art. 1º).

implementada mais tarde pelo Governo Temer, não estava prevista na primeira versão do documento “Uma ponte para o futuro”.

Há que se destacar também, que além de não trazer projetos, ações ou programas governamentais relevantes, se objetivava no documento estabelecer uma agenda de transparência e de avaliação de políticas públicas, que permitissem a identificação dos beneficiários, e a análise dos impactos dos programas. Isso porque, segundo os idealizadores da proposta, “o Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p 19).

Assim sendo, não havia previsão de ações ou programas governamentais para o PAEE, tampouco para a execução de programas suplementares, como para ações básicas como aquelas desenvolvidas anteriores à gestão Temer. Como bem descrito por Aguiar (2019), efetivou-se uma orientação política no campo educacional, com influência dos organismos internacionais e das instituições privadas, alinhados às demandas do mercado.

Esse padrão de gestão educacional, passou a contribuir para a internalização das diretrizes internacionais no planejamento educacional, de forma a incorporar valores, objetivos e métodos do setor produtivo (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020).

Piana (2009) argumenta que, o neoliberalismo passou a deter o ideário e o programa a serem implementados, contemplando a “reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do Estado, as políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital” (PIANA, 2009, p. 69).

Ao considerar que o ideário e o programa implementado pelos países passam por essas reestruturações para atender à lógica do mercado, pensar em políticas educacionais voltadas para a população menos favorecida, traz aos governos a necessidade de repensar seus programas de governo.

A seguir, serão discutidos aspectos referentes ao Plano de Governo da Gestão Bolsonaro (2019-2022).

6.2.2.5 Gestão 2019-2022

O Programa de Governo, apresentado pelo candidato Jair Bolsonaro no ano de 2018, foi intitulado “O caminho da prosperidade”. Apresentava logo na capa um versículo bíblico: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”, bem como o slogan de sua campanha eleitoral “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. O Plano de Governo apresentado dispunha como subitens os termos “constitucional, eficiente e fraterno”.

Não havia nessa proposta menção a nenhuma coligação ou partido político, embora a chapa tivesse componentes do PSL¹⁹³ e do Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB). O texto propunha um “governo decente”, diferente dos anteriores, que, pois, segundo o candidato, essas gestões haviam jogado o país “[...] em uma crise ética, moral e fiscal” (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p. 2).

Havia a pretensão, contida no plano de gestão, de um governo sem “toma lá-dá-cá” e sem acordos “espúrios”. A proposta era de que o alto escalão do governo, caso eleito, seria constituído por pessoas que tivessem “compromisso com o Brasil e com os brasileiros”.

No tocante à “Educação Especial”, não havia menção acerca dessa terminologia. Também não havia, no documento, menção às pessoas com “deficiência”, tampouco políticas públicas destinadas para essa população. Sobre a utilização do termo “inclusão”, estava vinculado à inclusão social e a inclusão de profissionais da educação física no Programa de Saúde da Família.

No tocante à utilização do termo inclusão social, foi inserido no Plano de Governo fora do contexto, ao dispor que “as economias de mercado são historicamente o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social. Graças ao Liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo” (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p. 13). Sabe-se que regimes liberais marginalizam as populações menos favorecidas e impossibilitam o acesso ao Estado do Bem-Estar social, promovendo a exclusão e a segregação.

Segundo Kerstenetzky e Kerstenetzky (2015), o Estado do Bem-Estar Social, evoluiu como resultado de negociação de classes e representação parlamentar, com a política social se estabelecendo com base em contribuições do capital e do trabalho, se estendendo para além dos trabalhadores industriais a outras ocupações, assumindo novas formas e maiores benefícios. O Estado de bem-estar social pode contribuir para aprofundar democracias: intervenções de promoção de igualdade aumentam o valor das liberdades políticas para os menos favorecidos, e mecanismos de negociação e participação tornam-nas mais diretas e representativas.

Contendo 81 páginas, o Plano de Governo apresentava algumas temáticas tais como: liberdade e fraternidade; direitos e deveres; imprensa livre e independente; redução de

¹⁹³ O PSL tem sua fundação em 30 de outubro de 1994 e seu programa original defendia menor participação do Estado na economia e direcionamento total dos recursos arrecadados para as áreas de saúde, educação e segurança. Conforme informações disponíveis no sítio eletrônico do Partido, eles mantêm como plano de trabalho a segurança pública nacional; políticas de proteção às fronteiras; proteção à propriedade privada; redução do tamanho do Estado; incentivo a todas as formas de livre iniciativa privada; combate à censura; combate à apologia da ideologia de gênero; combate aos privilégios decorrentes de “quotas” que resultem na divisão do povo, seja em função de gênero, opção sexual, cor, raça, credo; entre outros absurdos (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2022).

ministérios¹⁹⁴, linhas de ação, segurança e combate à corrupção; defesa nacional; saúde e educação; economia e infraestrutura; energia; transportes; entre outros (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018).

É imperioso destacar também que entre todos os temas apresentados, o tema de economia foi o que mais estava presente no documento. Dentre as informações contidas no material, esperava-se a geração do crescimento, bem como de oportunidades e emprego. Além disso, o documento citava o afastamento do populismo e a garantia de que o descontrole das contas públicas não fosse ameaçar o bem-estar da população.

Além disso, o Plano de Governo mencionava que o desequilíbrio fiscal gerava crises, desemprego, inflação e miséria. Segundo o material, a inflação seria o maior inimigo das classes menos favorecidas. Acerca da educação, o documento citava que o “marxismo cultural” e suas derivações como o “gramscismo”, se uniu “às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p. 8).

Segundo Silva, Sugamoto e Araújo (2021), o marxismo cultural não diz respeito aos estudos culturais de origem marxista, tampouco às contribuições da crítica marxista aos elementos artísticos e operativos de uma determinada cultura. Para vários autores, essa definição se refere a um conglomerado heterogêneo de diferentes tendências ditas progressistas: pós-estruturalismo, feminismo liberal, movimentos pela liberação sexual e desconstrutivismo, por exemplo. Trata-se de uma narrativa conspiratória usada pela direita ultraconservadora para a disseminação de seu ideário de exploração das classes operárias pelos donos dos meios de produção.

No Plano de Governo da Gestão Bolsonaro, no tocante às áreas de saúde e educação, o documento previa eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas. Se comprometia a melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar. Durante a campanha eleitoral e mesmo durante o governo, várias críticas se teceram quanto à política de financiamento do Ensino Superior. Diferentemente dos outros planos de governo, de caráter progressistas ou mais conservadores, o Plano de Gestão de Bolsonaro trazia a educação, a saúde e a segurança enquanto prioridades, mas não apresentava propostas coerentes para esses segmentos.

¹⁹⁴ Importa destacar que, embora realmente tenha havido nessa gestão algumas fusões de Ministérios, não houve extinção de cargos comissionados e sim uma reorganização na distribuição desses cargos. Denominados de “superministérios” foram criados os seguintes: Ministério da Justiça; Ministério da Economia; Ministério da Cidadania; Ministério de Desenvolvimento Regional; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos; Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; entre outros (BRASIL, 2019).

Há também, no Plano de Governo, uma defesa em torno da participação das Forças Armadas¹⁹⁵ no processo de atendimento nas áreas de saúde e educação, voltadas especificamente à população presente nas áreas mais longínquas do país. O documento também apresentava a proposta de que, no período de dois anos, cada capital brasileira implantasse ao menos uma escola de caráter militar¹⁹⁶.

Sobre o processo de militarização do ensino público, Bartolozzi e Ellen (2020), pontuam que a política de militarização das escolas públicas pode ser observada, sob um prisma que permite o crescimento de convivência da ideologia da segurança nacional com o neoliberalismo. Segundo as autoras, trata-se de uma política educacional que visa formatar cidadãos dóceis e empreendedoras para um sistema político-econômico que se aproxima cada vez mais da barbárie.

Sabe-se que o ideário bolsonarista tem como ponto central as questões educacionais, pois, como disposto no Programa de Governo,

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. Hoje, não raro, professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p. 46).

Há que se considerar que ao longo de toda essa gestão governamental, vários ataques foram destinados aos movimentos sociais e políticos que valorizaram o ideário freiriano. Um dos principais ataques foi promovido por um dos ministros do MEC ainda no ano de 2019. Foi nesse período que também implementaram-se as reformas do Ensino Médio e a da BNCC.

Como ações governamentais implementadas durante essa gestão destacam-se: a publicação da Lei nº 13.796/2019, que assegurou ao estudante, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, fosse vedado o exercício de tais atividades (BRASIL, 2019h); instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), por meio do

¹⁹⁵ Barreto (2021), ao finalizar sua análise sobre a institucionalização das relações cívico-militares no Brasil, destacou que a Gestão Bolsonaro, mesmo confrontada com a renúncia do Ministro da Defesa e dos Comandantes das três Forças Armadas, sob denúncia de cooptação das Forças Armadas, não teve processos abertos para apuração. Segundo ela, a sobrevivência do governo Bolsonaro residiu em mais de um fator, mas a autora se ateve à estratégia da “militarização do governo”, na qual o Chefe do Executivo buscou apoio da corporação militar para além da definição de seu vice-presidente e da ocupação dos Ministérios e estatais por militares.

¹⁹⁶ Para efetivação desse projeto, a gestão Bolsonaro implementou por meio do Decreto nº 10.004/2019, o PECIM, uma iniciativa do MEC, em parceria com o Ministério da Defesa, para gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta inicial era implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano (BRASIL, 2019a).

Decreto nº 10.004/2019; criou o Programa Novos caminhos, regulamentado pela Portaria nº 1.718/2019 e Portaria nº 62/2020; tentou implementar o Programa ID Estudantil¹⁹⁷, por meio da Medida Provisória (MP) nº 895/2019 (BRASIL, 2019i); publicou a Política Nacional de Alfabetização, por intermédio do Decreto nº 9.765/2019; implementou o Projeto Alunos Conectados e o Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria MEC nº 280/2020 (BRASIL, 2020j).

No contexto político foi possível observar alterações na composição do CONADE na publicação do Decreto nº 10.177/2019; a publicação da “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por intermédio do Decreto nº 10.502/2020; a implementação da CIPTEA, instituída pela Lei nº 13.977/2020; a Educação bilíngue de surdos foi inserida na LDBEN como uma modalidade de educação escolar, por meio da Lei nº 14.191/2021¹⁹⁸; a Lei nº 14.126/2021 classificou a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual; a Lei nº 14.254/2021, que alterou a LDBEN para dispor sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem; a Lei nº 14.306/2022, que instituiu o Dia Nacional da Síndrome de Down; a Lei nº 14.333/2022 que alterou a LDBEN para assegurar mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas; entre outros.

Dessa maneira, além de não prever metas e estratégias consistentes para a educação, ou mesmo para a Educação Especial, o Plano de Governo, embora tendo presente alguns indicadores educacionais manipulados, não atendia à proposta de uma educação cidadã e reflexiva, que forme para o mundo do trabalho e para a intervenção crítica e política, itens tão necessários para o desenvolvimento do país. Esses tempos trouxeram poucos avanços no campo das políticas educacionais, contribuindo ainda mais para uma educação dualista e excludente.

¹⁹⁷ A Medida Provisória nº 895/2019 buscou alterar a Lei nº 12.933/2013, que dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 20 a 29 anos carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos (BRASIL, 2019i). A ideia era a regulamentação pelo MEC da Carteira de Identificação Estudantil, com gratuidade para quem adotasse o formato digital. A vigência dessa medida foi encerrada em fevereiro de 2020, em função de não apreciação pelo CN. Ressalta-se que essa medida foi uma ação que visou impactar financeiramente a receita advinda das carteiras emitidas por entidades de representação estudantil (UNE, UBES e ANPG). Além de enfraquecer o financiamento do movimento estudantil, a implementação desse Programa custou caro aos cofres públicos e não houve continuidade, pois logo a Medida Provisória perdeu sua validade.

¹⁹⁸ Essa lei definiu como “educação bilíngue de surdos”, a modalidade de educação escolar oferecida em LIBRAS, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021f).

6.2.3 Ações Governamentais e Programas Intersetoriais de Educação Especial no Brasil

A proposta desse item é descrever algumas das ações e programas implementados para as pessoas com deficiência no Brasil, considerando-se aqueles que tiveram vigência no período entre 2008 e 2022. Serão apresentados alguns trechos coletados nas entrevistas com as representantes do MEC, sobre as ações os programas executados nos últimos anos.

O Governo Federal¹⁹⁹ tem trabalhado com o conceito de “programa” enquanto instrumento utilizado para promover a integração entre os entes e setores, a fim de concretizar políticas públicas e otimizar os recursos (financeiros, humanos, logísticos ou materiais). Já as ações governamentais são definidas enquanto um conjunto de operações, cujos produtos contribuem para os objetivos do programa. A ação pode ser um projeto, uma atividade ou uma operação especial. Quando um programa focaliza em duas ou mais esferas torna-se intersetorial.

Como bem expõe Höfling (2001), na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Isso ocorre especialmente quando se focalizam as políticas sociais (educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, entre outras). Os fatores envolvidos para a aferição do “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise.

A própria PNEEP-EI traz como parte de seu objetivo, a necessidade de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008f), sendo ratificada posteriormente após publicação do Decreto nº 7.611/2011, ao assegurar que o AEE deve atender às necessidades específicas dos estudantes PAEE e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Com base nos dados, pode-se caracterizar onze tipos de programas, a partir dos direitos sociais previstos no Art. 6º da Constituição, que visam assegurar direitos à educação, a saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção da maternidade e da infância e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

A relação completa com o levantamento de programas e ações desenvolvidas em educação e áreas que envolvem os estudantes PAEE encontra-se disponibilizada ao final da tese (APÊNDICE H). O Quadro 16, a seguir, elenca programas e ações governamentais articulados com a área de Educação Especial, com suas respectivas normativas, período de início de sua implementação e classificação da tipologia de política implementada:

¹⁹⁹ Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas>>. Acesso em: jun. 2022.

Quadro 16 – Programas e Ações Governamentais implementadas no Brasil no período entre 2008 e 2022

Ano	Programa ou Ação	Tipo de Política	Fundamento Legal
2008	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS-Língua Portuguesa (PROLIBRAS)	Educacional	Portaria Normativa MEC nº 7/2008
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Educacional	Portaria MEC nº 555/2007, prorrogada pela Portaria MEC nº 948/2007
2009	Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV)	Habitacional	MP nº 459/2009 e Lei nº 11.977/2009
2009	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Intersetorial	Lei nº 11.947/2009
2009	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	Intersetorial	MP nº 1.784/1988 e Lei nº 11.947/2009
2009	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)	Intersetorial	Decreto nº 7.037/2009
2009	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo	Intersetorial	Decreto nº 6.949/2009
2009	Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.	Educacional	Resolução CNE/CEB nº 4/2009
2009	Programa Residências Inclusivas	Assistência Social	Resolução CNAS nº 109/2009
2010	Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)	Educacional	Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)
2010	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa – PROLIBRAS	Educacional	Portaria Normativa MEC nº 20/2010
2010	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Intersetorial	Decreto nº 7.234/2010
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Educacional	Resolução CNE/CEB nº 4/2010
2010	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa – PROLIBRAS	Educacional	Portaria Normativa MEC nº 20/2010
2011	Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	Educacional	Decreto nº 7.480/2011
2011	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)	Intersetorial	Lei nº 12.435/2011
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	Educacional	Lei nº 12.513/2011
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite	Intersetorial	Decreto nº 7.612/2011
2011	Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo	Educacional	Resolução FNDE nº 40/2011
2011	Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)	Intersetorial	Lei nº 12.513/2011
2011	Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho	Intersetorial	Lei nº 12.513/2011
2011	Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novos Estabelecimentos (PROINFÂNCIA)	Educacional	Lei nº 12.499/2011
2007	Programa BPC na Escola	Intersetorial	Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007 e Portaria Interministerial nº 1.205/2011
2012	Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novas Turmas (Brasil Carinhoso)	Intersetorial	Lei nº 12.722/2012 e Portaria Interministerial nº 2/2014
2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Intersetorial	Lei nº 12.762/2012

2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Educacional	Lei nº 12.801/2013 e MP nº 586/2012 e Portaria MEC nº 867/2012
2012	Programa Caminho da Escola - Transporte Escolar Acessível	Intersetorial	Resolução CD/FNDE nº 12/2012
2012	Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho (BPC Trabalho)	Intersetorial	Resolução CNAS nº 18/2012
2012	Criação do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA)	Intersetorial	Portaria MCTI nº 139/2012
2012	Lei do Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas)	Educacional	Lei nº 12.711/2012
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Educacional	Lei nº 13.005/2014
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Intersetorial	Lei nº 13.146/2015
2016	Programa Criança Feliz	Intersetorial	Decreto nº 8.869/2016 e Decreto nº 9.579/2018
2016	Programa Novo Mais Educação	Educacional	Portaria MEC nº 1.144/2016
2017	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	Educacional	Decreto nº 9.099/2017
2018	Programa Escola Acessível	Educacional	Resolução CD/FNDE nº 20/2018
2019	Programa ID Estudantil: meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de quinze a vinte e nove anos	Intersetorial	MP nº 895/2021
2019	Política Nacional de Alfabetização	Educacional	Decreto nº 9.765/2019
2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida	Educacional	Decreto nº 10.502/2020
2020	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA)	Intersetorial	Lei nº 13.977/2020
2021	Institui o Programa Casa Verde e Amarela	Habitacional	Lei nº 14.118/2021
2021	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou TDAH ou outro transtorno de aprendizagem	Educacional	Lei nº 14.254/2021
2021	Educação bilíngue se surdos como modalidade de educação escolar oferecida em LIBRAS, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua	Educacional	Lei nº 14.191/2021
2021	Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber	Educacional	Portaria MEC nº 24/2021
2021	Prorrogação e o aprimoramento do Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho - ACESSUAS-TRABALHO.	Intersetorial	Resolução CNAS/MC nº 49/2021
2021	Programa Educação e Família	Educacional	Portaria MEC nº 571/2021
2021	Programa Auxílio Brasil e Programa Alimenta Brasil	Intersetorial	Lei nº 14.284/2021
2022	Programa de Responsabilidade Social e Inclusão	Intersetorial	Acordo de Cooperação Técnica e Manual do Programa
2022	Programa Brasil Alfabetizado	Educacional	Decreto nº 10.959/2022
2022	Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente - Protege Brasil	Intersetorial	Decreto nº 11.074/2022
2022	Institui o Dia Nacional da Síndrome de Down	Intersetorial	Lei nº 14.306/2022
2022	Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário e Prêmio Portas Abertas	Intersetorial	Lei nº 14.370/2022
2022	Institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	Intersetorial	Lei nº 14.420/2022

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2022).

Com base no Quadro 16 é possível observar que, durante esse período, foram implementados programas e ações nas esferas educacional, de assistência social, habitacional e intersetorial. No período compreendido entre 2008 e 2010 observa-se um total de 14 programas ou ações; entre 2011 e 2016 verifica-se um total de 20 programas ou ações; entre 2017 e 2018 foram implementados dois programas ou ações; entre 2019 e 2022 implementaram-se 17 programas ou ações.

Destaca-se no campo das políticas habitacionais o PMCMV, instituído inicialmente pela MP nº 459/2009, transformada posteriormente na Lei nº 11.977/2009; e o “Programa Casa Verde e Amarela”²⁰⁰, instituído pela Lei nº 14.118/2021 (BRASIL, 2021d). Nesse mesmo contexto, o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite”, enquanto política intersetorial instituída pelo Decreto nº 7.612/2011, teve como uma de suas diretrizes a ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade (BRASIL, 2011c).

Em relação aos programas de assistência social verificou-se no período analisado, o “Programa Residências Inclusivas”, instituído pela Resolução CNAS nº 109/2009, e centrado no âmbito do Serviço de Acolhimento Institucional nas modalidades: abrigo institucional; Casa Lar; Casa de Passagem; Residência Inclusiva (BRASIL, 2009b).

Esse Programa integrou o SUAS e o SUS, no âmbito do “Programa Viver sem Limites”, disponibilizando serviços de acolhimento a jovens e adultos com deficiência em situação de dependência e que estejam se desvinculando de instituições de longa permanência. Assegurava atendimento especializado e integrado tendo como focos medidas preventivas, fomento do autocuidado e promoção da autonomia dos usuários e das famílias (BRASIL, 2011c).

No âmbito educacional destacaram-se várias ações e programas como: o PROLIBRAS (BRASIL, 2010g); a publicação da PNEEP-EI; a adoção da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009c); a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica – Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a); a criação do

²⁰⁰ O Programa substituiu o PMCMV e atribuiu ao Poder Executivo Federal os critérios de seleção e de hierarquização dos beneficiários, as regras de preferência aplicáveis a famílias em situação de risco ou vulnerabilidade (mulher como responsável pela unidade familiar, pessoas com deficiência ou idosos). Também regulamentou aspectos relacionados às condições de acessibilidade e de disponibilidade de unidades adaptáveis e acessíveis ao uso por pessoas com deficiência, com a mobilidade reduzida ou idosas, nos termos Estatuto da Pessoa com Deficiência e do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2021d).

PRONATEC²⁰¹; o PNAIC²⁰²; o Programa Escola Acessível²⁰³; a Política Nacional de Alfabetização²⁰⁴, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019; a “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020d); o Programa Brasil Alfabetizado; entre outras iniciativas.

Em relação aos programas intersetoriais observou-se nesse período programas envolvendo as áreas educacional e de assistência social, tais como o PNAE, o PNAES, O PROJOVEM, o BPC na Escola, o BPC Trabalho e o PETI; políticas educacionais, habitacionais, de saúde e assistência social como o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite”, o “Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente - Protege Brasil”, a CIPTEA; entre outras políticas intersetoriais.

A Participante B, quando indagada acerca dos programas implementados nos últimos quatro anos, mencionou que o MEC realizou um investimento de R\$ 25 milhões para a acessibilidade do Livro Didático para estudantes cegos no PNLD²⁰⁵, disponibilizando, aos alunos cegos, surdocegos ou com baixa visão, os mesmos livros que recebem os colegas normovisuais, em braile-tinta e em formato acessível (EPUB).

Para o Programa de Formação Continuada de Professores, em 2020, foram ofertadas, pela Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (RENAFOR), 9600 vagas em 16 cursos, ofertados por 9 Instituições Federais de Ensino Superior. Em 2021 prevê-se a oferta de 16.000 vagas. O conjunto dessas e outras iniciativas favoreceram o aumento do número de

²⁰¹ O PRONATEC estimula a participação das pessoas com deficiência nas ações de EPT, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. Também estimula a expansão de oferta de vagas, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2011f).

²⁰² O PNAIC considera a especificidade da alfabetização dos estudantes PAEE, por meio da articulação com a formação de professores e a disponibilização de tecnologias educacionais, recursos didáticos e metodologias específicas (BRASIL, 2013c).

²⁰³ Esse programa foi vinculado à SEESP e tem como objetivo promover a acessibilidade e a inclusão de estudantes PAEE matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. A partir do ano de 2008, passou a integrar o PDE, por meio do “Compromisso Todos Pela Educação” e do PAR, ocorrendo a transferência dos recursos financeiros diretamente às unidades executoras das escolas (BRASIL, 2010h).

²⁰⁴ A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, aponta como algumas de suas diretrizes, o respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação e o incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem. Define os estudantes das modalidades especializadas de educação enquanto público-alvo dessa Política (BRASIL, 2019g).

²⁰⁵ O PNLD é um programa abrangente e compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias. Destina-se aos estudantes e professores da Educação Básica e contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. A primeira normativa desse Programa foi o Decreto nº 91.542/1985, na Gestão Sarney (BRASIL, 1985a). De lá pra cá o programa foi aprimorado e ampliado, utilizando recursos do FNDE.

matrículas na Educação Especial, que passou de 1.250.967 (2019) para 1.308.900 (2020), segundo indica o Censo Escolar do INEP.

A Participante B, ao ser questionada sobre as ações implementadas pelo MEC durante a Gestão Bolsonaro (2019-2022), informou que o Ministério investiu R\$ 25 milhões para a acessibilidade do Livro Didático visando atender estudantes cegos por meio do PNLD. Segundo essa participante foram disponibilizados aos estudantes cegos, surdocegos ou com baixa visão, os mesmos livros destinados aos “colegas normovisuais”, com adaptações em braile-tinta e em formato acessível - EPUB (PARTICIPANTE B, 2022).

Ao ser questionada sobre as formas de monitoramento e avaliação dos programas e ações desenvolvidas, a Participante B relatou que a DEE tem monitorado o desenvolvimento de suas políticas públicas através dos dados coletados pelo Censo Escolar do INEP e por outras ferramentas próprias do Ministério como o SIMEC. Essas ferramentas possibilitam um diagnóstico da inclusão escolar, fornecido pelos entes federados, bem como a execução financeira/pedagógica dos recursos transferidos. Segundo ela, outras ferramentas de gestão também estão disponíveis à equipe técnica da DEE, como a contratação de consultorias especializadas (PARTICIPANTES B, 2022).

Foram também elencados pela participante, alguns dos programas desenvolvidos durante a Gestão (2019-2022), no âmbito da DEE: Programa Escola Acessível; Formação de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial; Programa de Implantação de SRM; PNLD Acessível; Formação de Professores Especializados pela RENAFOR/SISFOR; entre outros. Ela também destacou que outros programas, voltados aos estudantes PAEE são ofertados pelo MEC, mas por outras diretorias.

Como exemplo, a Participante B mencionou a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e outras autarquias do MEC, que ofertam políticas como o Programa Transporte Escolar Acessível; a dupla matrícula do FUNDEB; o PNAE; entre outros, que, articulados contribuem na promoção do processo de inclusão escolar desses estudantes nos sistemas de ensino (PARTICIPANTE B, 2022).

Em relação ao público atendido ela relatou que todos os programas são voltados para o atendimento do PAAE, abrangendo a formação de professores e a disponibilização de equipamentos e tecnologias assistiva (RENAFOR, Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação - AVAMEC, PAR, Programas de SRM, PDDE Escola, entre outros). Especificamente, para pessoas com deficiência visual, há uma Comissão Brasileira do Braille, destacando-se a produção de material, formação de professores e educação especializada, entre outras ações, promovidas pelo IBC e pelo INES.

A importância dessas políticas diz respeito ao fato de que a palavra “inclusão” tem tido destaque em diversas esferas da sociedade. Esse discurso consonante com os movimentos sociais tem alavancado grandes mudanças sociais. Compreender essas transformações sociais, assim como a longa história de movimentos de luta constante de grupos minoritários na busca pela garantia e defesa de seus direitos constitui-se imprescindível (MACHADO; PAN, 2012).

A partir da próxima seção serão retomados, descritos e analisados alguns programas, visando compreender o período entre 2008 e 2022.

6.2.3.1 “Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação” e “Plano de Ações Articuladas”

O “Plano de Metas: Compromisso de Todos pela Educação”, como relata Saviani (2007), foi apresentado em 15 de março de 2007, denominado inicialmente de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tem sua previsão legal por intermédio do Decreto nº 6.094/2007, e tratou-se de uma conjugação dos esforços da União, Estados, DF e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, visando a “melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a).

Segundo o autor, esse foi o “carro-chefe do Plano”, agregando em sua composição global outras 29 ações do MEC. Abrigou quase todos os programas em desenvolvimento, parecendo um dos desdobramentos do PAC, no qual cada ministério indicou as ações que se enquadrariam no PAC (SAVIANI, 2007).

No que se refere aos níveis escolares, a Educação Básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre esse nível de ensino situam-se o "FUNDEB", o "Plano de Metas do PDE-IDEB", duas ações dirigidas à questão docente ("Piso do Magistério" e "Formação"), complementadas pelos programas de apoio "Transporte Escolar", "Luz para Todos", "Saúde nas Escolas", "Guias de tecnologias", "Censo pela Internet", "Mais educação", "Coleção Educadores" e "Inclusão Digital".

Como previsto no Decreto de regulamentação deste Plano de Metas, a qualidade deste nível de ensino deveria ser aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁰⁶, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP. Nesse sentido,

²⁰⁶ Em 2020 foi publicada a Portaria INEP nº 556/2020, que instituiu o GT "Novo IDEB", com o objetivo de elaborar estudo técnico para subsidiar a atualização do índice. Esse GT foi constituído por representantes da Presidência do INEP na coordenação; da Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP; da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); do CNE; da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC

como afirma Saviani (2007), o lançamento desse índice estava atrelado às diversas ações do MEC, ajustando e atualizando algumas delas. Essas ações cobririam os níveis e as modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura.

Todo esse cálculo seria realizado a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil). Nessa perspectiva, o IDEB seria o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007a).

Em relação à participação dos Entes Federados, eles poderiam se vincular ao Plano de Metas, por meio da assinatura de um termo de adesão voluntária. Nesse formato, a adesão voluntária de cada ente federativo implicava a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB. O cumprimento das metas, constantes do termo de adesão, era atestado pelo MEC (BRASIL, 2007a).

A normativa dessa ação governamental também garantia que, poderiam colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, entes públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizassem para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O Plano de Metas pautou-se na assistência técnica e financeira da União aos Entes Federados, prevendo apoio suplementar e voluntário às redes públicas, bem como o apoio do MEC em relação aos eixos de: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos; e infraestrutura física (BRASIL, 2007a). Foi também o Decreto nº 6.094/2007, que assegurou o apoio da União, quando coubesse, mediante a elaboração de um PAR, ação governamental que será descrita a seguir.

Conforme informações disponibilizadas no sítio eletrônico do FNDE, a elaboração do PAR é realizada em três etapas: (1) diagnóstico da situação educacional; (2) elaboração do

(MEC); da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica (SEB/MEC); das Secretarias de Estados da Educação de PE, PB e MG. O prazo dessa Comissão era de seis meses para apresentação de um relatório final (BRASIL, 2020f). Posteriormente, essa Portaria foi revogada pela Portaria INEP nº 119/2021, a qual modificaria a coordenação desses estudo técnico, que passaria a ser realizado apenas pela Secretaria Executiva do MEC (BRASIL, 2021c). Ainda no mesmo ano, a Portaria MEC nº 828/2021 instituiu um GT para apresentação de proposta quanto à disponibilização dos resultados do SAEB e do IDEB no exercício de 2021, considerando os impactos da pandemia no âmbito da educação. Esse GT tinha uma nova composição e coordenação, dessa vez pela Secretaria de Educação Básica do MEC (BRASIL, 2021j). Essa última Portaria foi prorrogada, posteriormente, por mais 30 dias, por intermédio da Portaria MEC nº 918/2021 (BRASIL, 2021l).

plano de trabalho e análise técnica; (3) concluída a etapa do diagnóstico da situação educacional, o ente, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)²⁰⁷, elabora o seu PAR e o apresenta ao FNDE e ao MEC.

O papel do FNDE é o de apoiar técnica e financeiramente os entes federados a formular seus respectivos planos, avaliando as necessidades educacionais de suas redes de ensino, abrangendo de forma sistêmica as etapas e modalidades. Desde seu início em 2007, contemplou diversas ações, conforme exposto no Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 - Abrangência do Plano de Ações Articuladas (PAR)

Nível	Etapa	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	- Educação Infantil; - Ensino Fundamental; - Ensino Médio	- Educação especial; - Ensino tecnológico e profissional; - EJA; - Educação ambiental; - Educação do Campo; - Educação étnico-racial; - Educação indígena; - Educação quilombola	- Acervos bibliográficos; - Formação continuada e capacitação; - Jornada literária; - Material didático; - Material pedagógico; - Material escolar; - Material de consumo; - Cursos EAD; - Materiais esportivos	- Ampliação; - Construção; - Reforma; - Equipamentos; - Ônibus escolares; - Ônibus acessível; - Bicicleta e capacete; - Equipamentos e kit de cozinha; - Brinquedos; - Quadras escolares; - Equipamentos de climatização; - Instrumentos musicais; - Mobiliário; - Computadores, projetores e <i>tablets</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas no sítio eletrônico do FNDE (2022).

Conforme visualizado no Quadro 17, as ações do PAR envolvem as diversas etapas da Educação Básica, bem como as modalidades de educação escolar. Envolvem também a modalidade de Educação Especial por meio de inúmeras ações pedagógicas e de infraestrutura voltadas para também para o PAEE.

A formulação e implementação do PAR, se encontra sob a responsabilidade dos órgãos gestores, integrantes do Comitê Estratégico, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 29/2017, contando com a seguinte representação: FNDE; Secretaria Executiva – (SE/MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC); Secretaria de Alfabetização (SEALF/MEC); Secretaria de Modalidades

²⁰⁷ O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É nesse sistema que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades (BRASIL, 2022).

Especializadas de Educação (SEMESP/MEC); INEP; CAPES; CONSED; e a UNDIME (BRASIL, 2017d).

O PAR enquanto política educacional representou uma inovação na educação brasileira porque possibilitou a prática de planejamento integrado com base nas necessidades que cada sistema reconhecia como importante. Essa possibilidade inovadora, em prática por um longo período, poderia conferir a autonomia e a responsabilidade coletiva, próprias de um país organizado de forma federativa (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020).

O PAR, se apresentou como um instrumento para garantir a colaboração entre os entes federados, conectando um conjunto de programas desenvolvidos pelos três subsistemas de governo – União, Estados e Municípios. Para Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), o objetivo principal desse Plano foi de estabelecer uma cultura do planejamento nas Secretarias Municipais de Educação e nas escolas de Ensino Fundamental, servindo como um instrumento para a consolidação da autonomia local.

A colaboração se dava ao estabelecer a responsabilidade da União de estimular os municípios para que se responsabilizassem pela elaboração dos seus planos de educação, apoiados técnica e financeiramente pelo MEC (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020). Conforme previsto no Decreto nº 6.094/2007, o PAR baseava-se no conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente, que visa o cumprimento das metas do “Compromisso Todos pela Educação” e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007a).

Segundo Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), somente no início do século XXI, a criação do PAR estabeleceu uma possibilidade de regulação do planejamento educacional de modo a articular, de forma orgânica, o papel indutivo da União com a autonomia dos entes federativos estaduais e municipais.

Para as pesquisadoras, a continuidade do PAR no período de três governos do PT (2007-2015), assim como o seu êxito relativo na execução dos objetivos de traçar um planejamento educacional no Brasil, revelam uma importância para o regime de colaboração entre os entes da federação (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020).

Ainda que a colaboração financeira do governo tenha sido pequena em face da demanda dos municípios, não se pode negar que representou um esforço para garantir a elaboração dos planos municipais de educação e a concretização de muitas das ações previstas no instrumento do PAR.

6.2.3.2 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

A Participante B, informou durante o processo de coleta dos dados, que nenhum programa das gestões anteriores foi descontinuado. Conforme relato, “todos foram mantidos, ampliados e qualificados”. Do ponto de vista dela, a gestão que assumiu a DEE em 2019, ampliou o financiamento dos programas e ações da Educação Especial, com a retomada de programas que estavam paralisados, tais como a distribuição de novas salas no âmbito do Programa de Implantação de SRM. (PARTICIPANTE B, 2022).

Segundo ela, esse Programa foi reativado na Gestão (2019-2022), após um “lapso temporal de sete anos sem nova distribuição de recursos para a composição das salas de recursos”, logrando a captação de recursos para a retomada do Programa. Informa ainda que houve, em 2020, a destinação de 254 milhões para atendimento de 9.200 escolas e, em 2021, foram destinados mais 100 milhões para o atendimento de aproximadamente 4.500 escolas

Considerando seus aspectos históricos, esse Programa teve sua criação por intermédio da Portaria Normativa MEC nº 13/2007, e tem como objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE, contribuindo para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. São espaços organizados com equipamentos de informática, ajudas técnicas²⁰⁸, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais²⁰⁹ (BRASIL, 2007h).

Conforme previsto na Portaria de criação do Programa, no âmbito da estrutura organizacional do MEC, caberia à SEESP²¹⁰ o desenvolvimento do Programa. Destaca-se como um programa intersetorial, pois segundo essa normativa, a implantação das SRM nas escolas da rede pública deveria ser efetuada sem prejuízo das parcerias entre Secretarias de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros, com finalidade de acesso aos recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, e programas de geração de renda mínima (BRASIL, 2010).

²⁰⁸ Essa Portaria tomou como base, a definição legal de “ajudas técnicas”, amparada no Decreto nº 5.296/2004, enquanto produtos, os instrumentos, os equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Essas ajudas técnicas visam favorecer a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004b, 2007h).

²⁰⁹ Nesse período ainda não havia sido publicada a PNEEP-EI, que introduziu nas normativas do MEC, a terminologia PAEE. Por isso, vários documentos utilizavam “necessidades educacionais especiais”.

²¹⁰ Como já mencionado anteriormente, a SEESP foi extinta em 2011, com a publicação do Decreto nº 7.480/2011, que remanejou cargos de comissão e alterou a estruturação regimental do MEC. A partir disso, os programas implementados pela SEESP passaram automaticamente a serem atribuições da SECADI.

Em Relação Nominal disponibilizada pelo MEC acerca dos Estados e Municípios, no período entre 2008 e 2013, foi possível identificar que todos os Estados e o DF aderiram ao Programa, por meio das ações integradas com o PAR (BRASIL, 2015). Essas mesmas salas foram objeto de vários estudos, nas mais diferentes regiões do país, que buscaram analisar aspectos do funcionamento e da disponibilização do AEE aos estudantes (BAPTISTA, 2011; MILANESI, 2012; NOZU, 2013; PASIAN; MENDES; CIA, 2014; VINENTE, 2017).

Acerca sobre o comparativo de SRM implantadas no país, entre os anos de 2008 e 2013, Vinente e Marques (2015), ao se debruçarem sobre os dados apresentados pelo Censo Escolar do INEP, apontaram para a elevação desse quantitativo, totalizando 71.801. Segundo eles, das cinco regiões geográficas, a Nordeste liderava com 24.441; seguida pelas regiões Sudeste, com 18.257; Sul com 13.603; Norte, com 8.492; e Centro-Oeste com 6.970 salas implantadas.

É evidente que toda essa ampliação no quantitativo das SRM levou o MEC à publicação de inúmeros marcos normativos. Embora no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) os termos SRM tenham sido mencionados apenas duas vezes, e no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b) três vezes, na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009a) esses termos são apresentados ao longo do texto por oito vezes. Como bem aponta Baptista (2011), em função da publicação dessa Resolução, essas salas assumiram um protagonismo que pode ser justificado por suas características, sendo utilizadas como espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial.

O “Manual de Orientação: Programa de Implantação de SRM”, publicado em 2010, trouxe orientações sobre os aspectos legais e pedagógicos do AEE; objetivos e ações do programa de implantação de SRM; e condições gerais de implantação. Foi esse Manual de Orientação que definiu as SRM (Tipo I e II²¹¹) (BRASIL, 2010j). Posteriormente, a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, trouxe orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares. Na institucionalização da SRM, compete aos

²¹¹ As salas Tipo I possuíam os seguintes equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos: 02 Microcomputadores; 01 Material Dourado; 01 Laptop; 01 Esquema Corporal; 01 Estabilizador; 01 Bandinha Rítmica; 01 Scanner; 01 Memória de Numerais; 01 Impressora laser; 01 Tapete Alfabético Encaixado; 01 Teclado com colmeia; 01 Software CA; 01 Acionador de pressão; 01 Sacolão Criativo Monta Tudo; 01 Mouse com entrada para acionador; 01 Quebra Cabeças - sequência lógica; 01 Lupa eletrônica; 01 Dominó de Associação de Ideias; 01 Dominó de Frases; 01 Mesa redonda; 01 Dominó de Animais em LIBRAS; 04 Cadeiras; 01 Dominó de Frutas em LIBRAS; 01 Mesa para impressora; 01 Dominó tátil; 01 Armário; 01 Alfabeto Braille; 01 Quadro branco; 01 Kit de lupas manuais; 02 Mesas para computador; 01 Plano inclinado – suporte para leitura; 02 Cadeiras; e 01 Memória Tátil (BRASIL, 2010). As SRM (Tipo II) possuíam todos os recursos da Sala Tipo I, sendo acrescidos recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual: 01 Impressora Braille – pequeno porte; 01 Máquina de datilografia Braille; 01 Reglete de Mesa; 01 Punção; 01 Soroban; 01 Guia de Assinatura; 01 Kit de Desenho Geométrico; 01 Calculadora Sonora (BRASIL, 2010j).

sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial. Trouxe ainda orientações em relação às atribuições do professor do AEE, bem como os aspectos a serem contemplados no PPP da escola, além de orientar aos sistemas de ensino quanto às outras questões (BRASIL, 2010i).

No ano de 2013, o MEC emitiu mais um material didático para a orientação aos sistemas de ensino, o “Documento orientador Programa Implantação de SRM”. O material apresentava as especificações técnicas dos itens que compõem o quite de atualização das SRM, no período de 2007 a 2013 (BRASIL, 2013a).

A Nota Técnica nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE trouxe orientações aos Sistemas de Ensino, quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados. Segundo essa Nota Técnica, a disponibilização dos recursos de TA visava apoiar a organização e oferta do AEE, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade poderiam ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos (BRASIL, 2015c).

Sua utilização poderia também se dar nas instituições especializadas, conveniadas pelo Poder Público. A Portaria MEC nº 243/2016, que estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam AEE aos estudantes PAEE, trazia como um desses critérios a descrição do espaço físico (número de salas, sala de professores, biblioteca, refeitório, sanitários, mobiliários; equipamentos e recursos específicos para o AEE (BRASIL, 2016f).

No mesmo ano, a publicação da Nota Técnica nº 35/2016/DPEE/SECADI/SECADI, ratificou aspectos do Art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, cabendo aos sistemas de ensino, a matrícula de estudantes PAEE nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em SRM ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a, 2016g). Ao tecer críticas em relação a utilização dessas salas, enquanto modelo prioritário da oferta do AEE, Baptista (2011, p. 72) pontua que, “a ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país”.

Interessante ressaltar que esse programa, mesmo que implementado a partir de 2007, teve continuidade durante a Gestão (2019-2022). Isso se deu, mesmo que vários estudos de avaliação dessa política, tenham alertado que essas salas não poderiam ser consideradas como um serviço único de AEE, sugerindo inclusive algumas propostas de adequação (BAPTISTA, 2011; MILANESI, 2012; NOZU, 2013; PASIAN; MENDES; CIA, 2014; VINENTE, 2017).

6.2.3.3 Cumprimento das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

No contexto do PNE (2014-2024), a meta 4, tinha como objetivo, universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).

Ao considerarmos que a busca pelo cumprimento da meta 4, deve integrar as ações e os programas governamentais a serem implementados pelo MEC, bem como pelos Entes Federados e a sociedade civil, foram elencadas algumas questões a serem respondidas pelas representantes do Ministério. A primeira questão diz respeito, às ações implementadas para o alcance da meta 4. Sobre essa questão, a participante A responde o seguinte:

A meta 4 é nosso lema. A meta 4 é onde nós estamos para os olhos voltados. Não só e meta 4, mas suas dezenove estratégias. Então, nós estamos a validando. Pelo Censo Escolar é possível fazer isso, em quase todas as metas. Algumas não, por exemplo, a meta de modificar o Censo da população geral para incluir um terço das pessoas com deficiência. Isso é uma meta que não tem a ver com o Censo Escolar. Mas é possível monitorar as outras metas com os dados do Censo Escolar. Então, nós trabalhamos atualmente para o desenvolvimento dessas metas, e nós monitoramos também, quantos por cento elas estão alcançadas. Não só por obrigação nossa, mas por responsabilidade junto a os órgãos maiores, que monitoram e nos pedem conta, como manda o PNE, o CN (PARTICIPANTE A, 2021).

Conforme se pode observar, no discurso da Participante A, o MEC realiza o monitoramento da meta 4 e das estratégias a serem implementadas para o cumprimento dela. A participante também menciona, a participação do CN no monitoramento das metas contidas no PNE. A própria Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o PNE, afirma que a execução do Plano e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelo MEC, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo CNE e pelo FNE (BRASIL, 2014a).

Sobre a estratégia relatada pela Participante A, que segundo ela não pode ser acompanhada pelo MEC, diz respeito ao Art. 4º do PNE, que normatiza que as metas previstas no Anexo da Lei nº 13.005/2014, devem ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Censo Demográfico e os Censos Nacionais da Educação Básica e Superior mais atualizados. A lei ainda assegura que o Poder Público deve ampliar o escopo das

pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência (BRASIL, 2014a).

Ainda sobre o monitoramento das metas e estratégias prevista no PNE, a Participante B afirma que a situação das estratégias relacionadas à meta 04 podem ser consultadas no *site* do “PNE em movimento”. E que os dados também podem ser monitorados por meio da execução de seus programas e ações, acompanhadas pelo Censo Escolar do INEP. Ainda segundo relatos da participante,

Os dados do Censo Escolar reafirmam que a inclusão hoje é uma realidade nos sistemas de ensino, com aumento das matrículas em todas modalidades, etapas e níveis de ensino, o que requer do poder público e da sociedade o apoio necessário para a oferta dos recursos necessários (à formação de professores e a disponibilização de equipamentos e recursos pedagógicos, de acessibilidade e tecnologia assistiva, entre outros), que garantam o acesso, a permanência e a continuidade de estudos desses egressos nos sistemas de ensino (PARTICIPANTE B, 2022).

A Participante A segue na mesma linha de raciocínio, ao afirmar que o MEC vem cumprindo o que está previsto no PNE. Segundo ela, ao analisar os indicadores de matrículas de estudantes que são PAEE, no sistema público de ensino:

Em 2018 nós estávamos com 87%, agora nós estamos perto de 90%. Faltam três anos para o final do PNE. Acho que nós chegaremos talvez a 95%. [...] Esse índice não é a universalização da educação, é o índice de inclusão. É o índice de matrícula dos estudantes da Educação Especial na classe comum, tanto faz ela ser pública quando privada. É o índice do Censo da Educação Básica do Brasil como um todo, do sistema público e privado. Nós estamos falando de inclusão na classe comum. Esse era um índice que já vinha crescendo bastante, desde 1994, digamos assim. Mas a gente vai ter uma alavancada nele. Em 2008, nós tínhamos quase o mesmo quantitativo de alunos de 2007, nas instituições especializadas e nas classes regulares. Isso em 2006, por aí. Esse gráfico foi se distanciando, e hoje nós temos quase 90% nas classes regulares. Em 16 anos viramos o gráfico. [...] (PARTICIPANTE A, 2021).

Ao mencionar a meta 4, que fala em “universalização” do acesso de estudantes PAEE à Educação Básica, a participante menciona os dados anteriores à pandemia que assolou o país. Do ponto de vista de participante, esse indicador de matrícula vem crescendo desde 1994, porém, nota-se com mais frequência esse crescimento quantitativo a partir do ano de 2008, mesmo período da publicação da PNEEP-EI (BRASIL, 2008f).

Ainda em relação ao crescimento do quantitativo de matrículas desses estudantes nos sistemas de ensino, Vinente e Duarte (2015) acentuam que, embora os indicadores educacionais do INEP apontem um panorama que demonstre maiores taxas de matrículas, torna-se também necessário assegurar meios para que esses alunos permaneçam e obtenham sucesso em suas trajetórias. Desse modo, tais indicadores devem ser avaliados e monitorados pela sociedade, de

modo que possibilitem apontar um panorama sobre a efetivação de um sistema educacional inclusivo. Ainda em relação ao cumprimento da Meta 4 do PNE, a Participante A traz um relato sobre alguns avanços e gargalos na concretização que está previsto na Lei nº 13.005/2014. Segundo ela,

[...] A educação bilíngue de surdos caminhou muito. A sala de recursos ainda é um problema grande, pois nós temos 101 mil escolas com alunos da Educação Especial e não temos 50 mil salas de recursos distribuídas no Brasil. Ou seja, nós temos aí, no mínimo, 60 mil que ainda precisam. Entretanto, a Educação Especial não ficou à mercê de uma oferta de salas de recursos para a oferta do AEE. Ela tem outras formas de organização, como por exemplo, escola-polo, que é uma escola que atende alunos de várias escolas para a oferta do AEE. Ela tem também as instituições conveniadas que ofertam o AEE para os alunos da Educação Especial. Ou seja, são outras estratégias para amenizar essa questão. Entretanto, apesar disso, a oferta do AEE, que é uma meta do PNE, ela tem sido alcançada. Porque também, não são todos os alunos da Educação Especial que necessitam desse atendimento no contraturno. A inclusão em classe regular também foi um grande propósito, que tem andado e tem sido concretizado no PNE. E outros aspectos nós precisaríamos aqui confrontar com os dados (PARTICIPANTE B, 2022).

Conforme pode ser observado no relato da Participante A, embora haja um número insuficiente de SRM implementadas no país, a representante do MEC reconhece que o AEE também pode ser realizado em outros cenários.

Dessa maneira, a PNEEP-EI (BRASIL, 2008f), definiu a proposta do AEE de estudantes PAEE em forma extraclasse, no regime de contraturno, no espaço-tempo das SRM, por professores especializados. No entanto, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes PAEE, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessárias (BEZERRA, 2020).

Nesse contexto, a própria PNEEP-EI, assegura que, cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que disponibilizem as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008f).

Conforme destacou a Participante B, mais de 88,1% do PAEE encontra-se em classes inclusivas, com base nos dados do INEP. Dessa forma, segundo a representante do MEC, o público da Educação Especial também foi atendido com as medidas de apoio dadas a todos os estudantes da Educação Básica. A função social da educação escolar precisa ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. Por isso mesmo, vários sujeitos são chamados a trazer sua contribuição para este objetivo, destacando-se a função necessária do Estado, com a colaboração da família e da sociedade (CURY, 2007).

Questionadas sobre o quantitativo de matrículas dos estudantes PAEE, nos sistemas públicas de ensino, conforme preceituam as metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014, elas apontam que:

[...] o que a gente sabe é que nós temos a meta 4, do PNE, que é a universalização, que é a meta da inclusão, da matrícula dos educandos da Educação Especial na classe comum. Então, esse é um indicador que a gente monitora bem, e que nós estamos no momento certo de alcance. Nós teríamos que alcançar 100% em 2024, mas nós provavelmente não alcançaremos. Mas chegaremos muito próximo. O que a gente pode dizer é que esse índice, ele começa a crescer muito a partir de 2009, sendo a inclusão dos alunos especiais nas classes comuns. Então esse é um índice que vai muito bem (PARTICIPANTE A, 2021).

Embora a Participante A, reconheça o avanço no quantitativo de estudantes PAEE matriculados nos sistemas de ensino, também informa que, provavelmente, o país não cumprirá a meta da universalização no ano de 2024. A participante B cita também, alguns mecanismos utilizados para mensurar o alcance ou não das metas previstas no PNE. Segundo ela:

A DEE monitora o desenvolvimento de suas políticas públicas através dos dados coleta dos pelo Censo Escolar do INEP e por outras ferramentas próprias do Ministério da Educação Sistema de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC (diagnóstico da inclusão fornecidos pelos entes federadas e execução financeira/pedagógica dos recursos transferidos), entre outras ferramentas de gestão, disponíveis à equipe técnica da DEE, como também pela contratação de consultorias especializadas. Os dados do Censo Escolar são públicos para acompanhamento da população. Outras informações sobre o desenvolvimento das políticas públicas da Educação Especial podem ser acessadas por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) (PARTICIPANTE B, 2022).

Como bem pontuam Vinente e Duarte (2015), por mais que haja avanços no campo das políticas públicas, tornam-se necessários mecanismos que possibilitem a efetivação do direito do acesso e permanência na escola para os estudantes PAEE. Tais mecanismos sugerem: (a) criação e consolidação do Sistema Nacional de Educação; (b) análise dos indicadores educacionais do INEP, e; (c) avaliação e monitoramento dos planos estaduais e municipais.

Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), apontam que, no atual cenário educacional brasileiro, esse processo de construção autônoma foi interrompido por um projeto político e econômico de retração dos direitos sociais em prol dos interesses que dominam a atual agenda global. Com isso, tanto o PNE quanto a ação coletiva de planejamento dos sistemas educacionais se encontram ameaçados e sem força política para amadurecer (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020). Portanto, implantar uma política decenal com vistas à garantia de um sistema educacional inclusivo requer planejamento, avaliação e monitoramento, bem como a participação efetiva dos entes federados e da sociedade civil (VINENTE; DUARTE, 2015).

6.2.3.4 Ações governamentais implementadas durante a pandemia de SARS-CoV-2

Em 20 de março de 2020, foi publicado o Decreto Legislativo nº 6/2020, que reconheceu, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101/2000, a ocorrência do estado de calamidade pública²¹². Anterior a isso, o Presidente da República havia encaminhado, por meio da Mensagem nº 93/2020, solicitação de reconhecimento pelo CN desse cenário, em decorrência da pandemia de SARS-CoV-2, declarada pela OMS (BRASIL, 2000a, 2020c, 2020i).

No âmbito do MEC, O Ministério da Educação, conforme informações disponibilizadas em seu sítio eletrônico, promoveu medidas urgentes, de curto, médio e longo prazos, visando mitigar as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais e as dificuldades estruturais dos sistemas de ensino diante da realidade imposta pela pandemia do SARS-CoV-2.

Entre algumas ações destacam-se o lançamento de dois documentos que orientaram o retorno seguro às atividades presenciais das instituições: o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica; e Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino.

A participante B definiu, de forma mais detalhada, a participação da DEE junto aos demais setores do MEC no período de pandemia de SARS-CoV-2. Segundo ela,

A DEE promoveu diversas ações, que, articuladas, reafirmaram a política de inclusão durante o período da pandemia no contexto do COVID-19. O Ministério da Educação enca minhou junto às secretarias de educação de estados, municípios e do DF o Parecer CNE/CP nº 5/2020 e o Parecer CNE/CP nº 9/2020, ambas do CNE, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (PARTICIPANTE B, 2022).

Acerca dessa documentação citada pela representante do MEC, pode-se destacar o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que reorganizou o Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020a). Anterior a isso, o MEC por meio da Portaria nº 343/2020, já havia se posicionado acerca da substituição das aulas presenciais por

²¹² A legislação brasileira prevê que, na ocorrência de calamidade pública, reconhecida pelo CN, no caso da União, enquanto perdurar a situação, serão dispensados os limites, condições e demais restrições aplicáveis à União, aos Estados, ao DF e aos Municípios, bem como sua verificação, para: (1) contratação e aditamento de operações de crédito; (2) concessão de garantias; (3) contratação entre entes da Federação; e (4) recebimento de transferências voluntárias (BRASIL, 2000a).

meios digitais, para instituições de Educação Superior integrante do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020I).

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 também destacou iniciativas visando mitigar os danos, tais como: a criação do Comitê Operativo de Emergência (COE); a implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino; a destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do PDDE para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas; concessão de bolsas da CAPES, para estudos de prevenção e combate a pandemias; entre outras (BRASIL, 2020a).

Conforme relatado pela Participante A, a DEE, participou junto ao CNE, na implementação de diretrizes aos sistemas de ensino. Nessa perspectiva,

Entre suas diretrizes, tais documentos orientam os sistemas de ensino sobre a necessidade da implementação de ações que promovam a busca ativa de todos os estudantes, incluindo os pertencentes ao grupo da Educação Especial, a fim de mitigar evasão escolar e promover o direito à educação a todos (PARTICIPANTE B, 2022):

A documentação publicada nesse período, em relação ao PAEE, ratificou que as atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais²¹³. Previa-se a adoção de medidas de acessibilidade, a oferta de serviços, recursos e estratégias o atendimento com “padrão de qualidade”. O AEE deveria ser assegurado, em articulação com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas não presenciais.

A Participante B mencionou ainda, que na probabilidade de evasão escolar, uma das ações do MEC seria um esforço junto aos demais Entes federados, para uma busca ativa dos estudantes ao fim do período de suspensão das aulas (PARTICIPANTE B, 2022). Conforme relatado, a DEE implementou essa busca ativa, após o MEC - por meio da SEB, ter disponibilizado o “Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia”. Esse é um dos três painéis que integram as ações do “Painel Coronavírus”.

O “Painel Coronavírus” tem objetivo de “informar a sociedade, de forma transparente e com praticidade, as ações empreendidas pelo MEC em resposta à pandemia” (BRASIL, 2022j, s.p). Disponibiliza informações acerca da situação da educação brasileira diante dessa nova

²¹³ A documentação publicada nesse período previa situações que requeriam ações específicas da instituição escolar, como em casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da LIBRAS, acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL, 2020a).

realidade e serve como uma solução tecnológica, no auxílio aos dirigentes municipais e secretários estaduais de educação, bem como aos gestores escolares, na tomada de decisões (PARTICIPANTE B, 2022).

As informações apresentadas no Painel são oriundas de bases de dados oficiais educacionais e sanitárias, além das coletadas junto às redes de ensino públicas do país. São dispostos na plataforma: quantitativo de matrículas; escolas e turmas; quantidade de docentes; além de diversos mapas e gráficos que mostram, de forma objetiva e simplificada, o número de casos de SARS-CoV-2 em cada região do país e outras informações importantes que envolvem o tema da educação e a pandemia.

Sendo mais um instrumento proposto pelo MEC para levar informação facilitada no contexto do enfrentamento da SARS-CoV-2, a ideia era que o Painel fosse útil para comunicar não só aos gestores, mas também à sociedade, informações referentes aos problemas enfrentados.

Acerca de ações formativas para os professores e demais profissionais da educação que atuam junto aos estudantes PAEE, uma das representantes destacou que,

A Diretoria implementou um curso para a formação de professores sobre o AEE, utilizando os recursos de Educação à Distância (EAD). Ou seja, para que nós formemos, a nossa condição financeira foi para formar 4 mil professores de maneira urgente, foi um resultado excelente. Agora estamos aguardando financiamento para fazer uma outra edição desses cursos, que foram feitos emergencialmente, para que o AEE não pare nesse novo desenho de atendimento educacional à distância. Não é a distância é online. Como nós aqui, não estamos à distância, nós estamos online (PARTICIPANTE A, 2021).

Conforme pode ser observado no relato, o MEC priorizou ações de formação continuada, de forma remota. O próprio Parecer CNE/CP nº 5/2020 previu a disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da utilização da plataforma AVAMEC, bem como a disponibilização de curso *on-line* para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender²¹⁴ (BRASIL, 2020a).

²¹⁴ Foi instituído, por intermédio da Portaria MEC nº 280/2020, e se organiza em quatro eixos: (1) Formação continuada de profissionais da alfabetização; (2) Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; (3) Aprimoramento das avaliações da alfabetização; e (4) Valorização dos profissionais da alfabetização. Tem como objetivos: elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; contribuir para a consecução da Meta 5 do PNE; assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico; e impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. Os recursos financeiros são previstos pelo PDDE e a adesão ao programa pode ser feita pelos Entes Federados (BRASIL, 2020j).

6.2.3.5 A “suspensão” da Política Nacional de Educação Especial (2020): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida

A normatização dos serviços de Educação Especial, mais propriamente do serviço de AEE tem se mantido na legislação brasileira, a partir das publicações de decretos pelo Poder Executivo, dos quais podemos elencar o Decreto nº 6.571/2008²¹⁵ (BRASIL, 2008b) e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências (BRASIL, 2011b). Destaca-se também que, o documento PNEEP-EI (BRASIL, 2008f), é resultado das discussões realizadas no âmbito de um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007 (BRASIL, 2007e), a qual mais tarde foi prorrogada pela Portaria nº 948/2007 (BRASIL, 2007f). A divulgação da PNEEP-EI,

[...] tem impactado na organização e no funcionamento dos serviços especializados para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Basicamente, a PNEEPEI transformou a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado, em tese, ao PAEE de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), por professores especializados. No entanto, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes PAEE, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessária (BEZERRA, 2020, p. 673.674).

Dessa forma, embora a narrativa de um serviço único de Educação Especial esteja presente no documento, essa normativa nunca descartou outras formas de apoio aos estudantes que atualmente compõem o PAEE. Como apontado por Bezerra (2020), o documento “herda” as discussões mundiais articuladas desde a década de 1990, em prol do movimento da escola para todos, trazendo a necessidade de reorganizar o espaço escolar, que precisava incluir os estudantes PAEE.

Em setembro de 2020, o Governo Federal publicou o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020d). Durante o período de coleta dos dados realizado junto às participantes da pesquisa, o Decreto encontrava-se suspenso por decisão liminar do STF (STF, 2020). Quatro questões foram apresentadas às participantes sobre sua publicação, bem como suas implicações para as políticas de Educação Especial no país.

²¹⁵ O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007b), foi revogado posteriormente pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2008b, 2011b).

Uma das questões versava sobre o processo de construção do documento. Acerca dos trâmites processuais, a Participante B expôs o seguinte:

A nova PNEE começou a tomar forma em 2018 com observações, diálogos e constatações resultantes de visitas de consultores especialistas, oriundos de diferentes universidades brasileiras, realizadas nas cinco regiões do País.

Essas visitas geraram relatórios que foram somados a resultados de outras consultorias e estudos documentais. Foi feito um grande levantamento de dados por diferentes instrumentos de pesquisa e da escuta dos mais diferentes segmentos sociais relacionados ao tema.

Esse documento foi elaborado por muitas mãos e segue o que foi apontado pela maioria dos estudantes da Educação Especial, familiares desses estudantes, professores, gestores escolares, outros profissionais da escola, secretários de educação, profissionais da educação superior, pesquisadores, membros de organizações não governamentais, membros de conselhos, cidadãos interessados e outros” (PARTICIPANTE B, 2022).

Conforme consta no sítio eletrônico do MEC, a proposta apresentada para Consulta Pública, foi elaborada pela SECADI e buscava atualizar a política de Educação Especial à legislação vigente. No texto publicado pelo Ministério reafirma-se “o princípio da Educação Inclusiva, a promoção de sistemas de apoio e a oferta de serviços e recursos aos estudantes, a fim de que tenham seus direitos à aprendizagem plenamente assegurados e a liberdade de fazerem as próprias escolhas” (BRASIL, 2018c).

Como bem descrito na apresentação, o MEC já propunha uma “redefinição e esclarecimento sobre conceitos e sua aplicabilidade; delimitação de papéis e competências dos atores envolvidos na sua implementação”. Sendo assim, sua construção partiu de estudos anteriores, realizados pela SECADI entre 2017 e 2018, que buscaram verificar o processo de implementação da PNEEP-EI (no decênio 2008-2018), como também justificar a revisão e ampliação dela, “[...] quando necessário, para corresponder às demandas da sociedade” (BRASIL, 2018c).

Conforme anunciado no sítio eletrônico pelo MEC, participaram representantes da Diretoria de Políticas de Educação Especial e de outros setores, bem como consultores e especialistas convidados. A proposta metodológica se deu por meio de encontros presenciais e videoconferências, além de trabalho de campo e estudos documentais. Essa consultoria abrangeu como temáticas: AEE e SRM; currículo; escolas especiais públicas e privadas; atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar; estrutura e funcionamento dos sistemas públicos de ensino, núcleos de acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2018d).

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), ao discorrerem sobre esse processo de construção, apontam uma atuação de diferentes atores (instituições especializadas, técnicos MEC, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal (MPF), pesquisadores

da Educação Especial, na proposição e na implementação dessa política. Chegam, então, à conclusão que essas disputas levaram à constituição de uma polaridade que não tem colaborado para o amadurecimento de propostas e projetos adequados às especificidades PAEE, no que se refere à atenção aos recursos e às especificidades educacionais e ao financiamento público das ações a esse campo.

Outra questão levantada no roteiro semiestruturado de entrevista referia-se à vigência da PNEEP-EI (BRASIL, 2008f), a qual a participante A foi enfática em afirmar que:

A política de 2008 continua vigente [...]. Olha só, a Política já foi publicada no dia 30 de setembro de 2020.
Mas ela está suspensa pelo STF. Ela está aguardando julgamento de mérito. Então, ela não foi julgada ainda.
E nós não podemos falar dela nessa entrevista, por decisão do STF
(PARTICIPANTE A, 2021).

Considerando o intenso debate gerado após a publicação dessa normativa, a participante A, optou por não se manifestar sobre o documento e suas implicações para as políticas de Educação Especial no país. Embora, a decisão liminar do STF (STF, 2020) não impedisse que representantes do MEC tecessem argumentações sobre o documento, a entrevistada utilizou essa narrativa para abster-se de responder aos questionamentos.

Ao considerar a arena política²¹⁶ que permeou a construção dessa normativa, é possível observar diferentes grupos, com interesses distintos, participando ativamente da vida política, seja questionando a normativa, seja concordando com as alterações. Nessas disputas que permeiam o campo das políticas de Educação Especial, a política se desdobra em processos e resultados, permeando textos e discursos, como um campo de disputa de ideologias e de poder de diferentes atores da sociedade. Nessa perspectiva, o texto político é influenciado por algumas pautas que representam determinadas vozes (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Os relatos da Participante B, sinalizados a seguir, permitem exemplificar os sujeitos participantes das conferências e audiências sobre essa política,

O Ministério da Educação, nos quase três anos de trabalho destinado à elaboração do texto da “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, reuniu-se, em ocasiões diversas, com representantes de diversas áreas, tais como: a SEPD, o MDSA, o CONADE, o CONSED, a UNDIME, o CRPD, a FENAPAES, a

²¹⁶ Recorremos aqui ao conceito de Balle e Bowe (1992), amplamente veiculado no Brasil por Mainardes (2006) e colaboradores. Para os autores, preliminarmente, na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), o processo político é constituído por três “facetas” ou “arenas políticas”: (1) a política proposta; (2) a política de fato; (3) e a política em uso. Posteriormente, os autores substituem os termos e avançam para a proposição de mais elementos. Para aprofundamento desse conceito sugere-se publicações de Mendes, Santos e Branco (2022) e Mendes, Santos e Sebin (2022), que sintetizam resultados de pesquisas sobre análise de políticas de Educação Especial utilizando a ACP, delimitando o período compreendido entre 2004 e 2019.

FENAPESTALOZZI, o IBC, o INES, a FENEIS, o MDH, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a SNDPD, a ONCB, a Associação Pestalozzi de Brasília, bem como das Secretarias do MEC, incluindo as demais entidades vinculadas ao MEC: INEP, FNDE, CNE e CAPES (PARTICIPANTE B, 2022).

Como se pode observar no relato da Participante B, vários representantes da sociedade civil e entidades ligadas à temática participaram desse processo de construção. Ainda segundo ela, a SECADI, realizou pesquisa *on-line*, na qual participaram quase quatro mil pessoas, opinando a respeito da minuta do texto-base dessa política²¹⁷. Segundo ela, alguns dos grupos que participaram da elaboração dessa proposta eram compostos por pessoas com deficiência, entidades representativas, professores, secretários de educação, pesquisadores da área, entre outros. Recordou também da realização de audiências públicas na Câmara dos Deputados, nas quais representantes do MEC participaram, nos dias 26 de setembro de 2019 e 05 de dezembro de 2019.

Rocha (et al., 2021) analisaram os diferentes discursos expressos nas sustentações orais peticionados ao STF, a respeito da ADI nº 6.590, que levou à suspensão dessa política. Os autores trouxeram como um dado relevante, o fato de as sustentações orais contrárias ao Decreto nº 10.502/2020, fundamentarem-se mais na legislação do que na defesa de interesses de determinados segmentos/grupos de pessoas com deficiência. A participante B também endossou sobre a suspensão dos efeitos legais do documento, afirmando, contudo, que:

Como o próprio nome diz, a “política” Nacional de Educação Especial de 2008 constitui-se uma “política” de uma gestão de governo.
As diretrizes que orientam a Educação Especial estão consolidadas em marcos legais. E, diga-se de passagem, a PNEEPEI-2008, não foi um ato normativo como Portaria, Resolução, Decreto), entre outros como:
Lei nº 13.146/2015, que institui a LBI da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
Decreto nº 6.949/2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;
Lei nº 8.069/1990 – ECA – Educação Especial;
Lei nº 10.098/1994 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
Lei nº 10.436/2002 – Dispõe sobre a LIBRAS e dá outras providências;
Lei nº 7.853/1989 – CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiência;
Lei nº 8.859/1994 – Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio (PARTICIPANTE B, 2022).

²¹⁷ Dados consolidados foram analisados pelos consultores e estão disponíveis no “Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”.

Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/dados_consulta/Minuta_PNEE_2018_RelatorioContribuicoes.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

É imperioso destacar que, conforme relato da Participante B, a PNEEP-EI (BRASIL, 2008f), não se configura enquanto ato normativo (portaria, resolução, decreto). O fato desse documento ser amplamente divulgado nos trabalhos científicos e utilizado por inúmeros pesquisadores da área de Educação Especial, não confere a ele sustentação jurídica para manter-se enquanto política de Estado. Retoma-se aqui o conceito de políticas de governo como ações do Poder Executivo que visam responder às demandas da agenda política interna, enquanto as de Estado, envolvem diversas instâncias e o Parlamento, para mudanças de outras normas ou disposições preexistentes (OLIVEIRA, 2011).

À medida que o Poder Executivo produz políticas públicas por decreto, evitando os procedimentos legislativos regulares, tal produção de políticas pode significar usurpação da autoridade legislativa. No entanto, pesquisadores justificam que a prática de publicação de decretos pelo Executivo, em si não significa necessariamente que as legislaturas sejam marginalizadas na produção das políticas (CAREY; SHUGART, 1998). Nessa perspectiva, ao abordarem a definição de políticas por meio da adoção de decretos publicados, argumentam que não sustentam:

[...] que os decretos não sejam nunca usados pelos executivos como instrumento para implementar políticas para as quais eles não contam com apoio legislativo. O que afirmamos é que existe uma ampla variedade de fenômenos que são normalmente descritos de maneira uniforme como decreto do executivo, e que há importantes distinções entre eles (CAREY; SHUGART, 1998, p. 3).

Rocha et al. (2021) corroboram com a ideia, ao afirmar que a argumentação das sustentações criou ramificações em decreto, leis, artigos, incisos, a Constituição da República Federativa do Brasil, e outros documentos, não focalizando na defesa de interesses de determinados segmentos/grupos de pessoas com deficiência. Ainda sobre o documento analisado, mais especificamente em relação ao seu processo de construção, a Participante B defendeu com veemência o mérito do Decreto nº 10.502/2020. Segundo ela, esse documento

[...] que institui a “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (em análise de mérito no STF), não discrimina nem agride a dignidade humana, nem os preceitos fundamentais da educação. Antes, pelo contrário, conclama os sistemas educacionais a que ofereçam, para os educandos que não se beneficiam do processo educacional em sala de aula comum, um AEE no sentido amplo do preceito constitucional (artigo 208), durante todo o período pedagógico – isso significa: respeitando aos direitos fundamentais do educando com impedimentos graves ou severos de natureza intelectual, por exemplo (PARTICIPANTEB, 2022, grifo nosso).

Dessa forma, segundo relatos da participante B, não caberia então a ADI que suspendeu a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, pois, segundo ela, a normativa não agride e

não discrimina a dignidade humana. Menciona a importância do documento para os estudantes que não se beneficiam do processo de escolarização em classe comum, exemplificando casos de estudantes com impedimentos graves ou severos. É nesse contexto que, ao mencionar os avanços da “PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020d), ela conclui que,

A PNEE/2020 proposta preocupa-se em incluir justamente o público que mais necessita dos apoios múltiplos e contínuos que caracterizam o AEE realizado em escolas especiais e classes exclusivas, podendo ser oferecido durante todo o período regular ou mesmo no período integral (PARTICIPANTE B, 2022).

Tal afirmação vai ao encontro dos inúmeros serviços e recursos exclusivos, previstos no Decreto nº 10.502/2020, dos quais podem ser elencados: centros de apoio às pessoas com deficiência visual; centros de AEE aos estudantes com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento; centros de AEE aos estudantes com deficiência físico-motora; centros de AEE; centros de atividades de altas habilidades e superdotação; centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez; classes bilíngues de surdos; classes especializadas; escolas bilíngues de surdos; escolas especializadas; escolas-polo de AEE; serviços de AEE para crianças de zero a três anos; entre outros (BRASIL, 2020d).

Rocha et al. (2021) apontam que os argumentos principais nas discussões sobre a ADI foram baseados na legislação brasileira e internacional, mas paradoxalmente, um mesmo trecho da lei foi utilizado tanto para defender a revogação quanto a manutenção do Decreto nº 10.502/2020. Os pesquisadores afirmam, então, que esse processo evidenciou diferentes compreensões do que é Educação Inclusiva, dividiu o movimento de luta das pessoas com deficiência e enfraqueceu o movimento pela inclusão escolar no Brasil.

Vale salientar que, independentemente de o mérito do documento ter sido julgado ainda pelo STF, os favoráveis quanto à sua inconstitucionalidade foram maioria durante o julgamento dessa ADI. Dessa maneira, Rocha et al (2021) problematizam o intenso debate político e apontam para uma fragmentação do movimento político das pessoas com deficiência, bem como cada um desses grupos vai se colocando. Revelam-se assim, individualidades, sem a devida observância às premissas de articulação como um movimento coeso e em prol dos seus direitos.

A partir desses relatos e da produção científica que gira em torno do tema, mesmo que ainda seja incipiente por conta da limitação do tempo de publicação do documento, sabe-se que,

as mobilizações e os embates dos diferentes atores, visando o direcionamento das ações da política de Educação Especial, são esperados em uma sociedade democrática.

No entanto, tais atores, muitas vezes, parecem se apresentar na superficialidade das questões: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou Educação Especial”. Nesse cenário, garantir a atenção à especificidade do PAEE, sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado para o avanço da área (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019).

Retomando o conceito de formação de agenda no contexto das políticas públicas, Cobb, Elder (1971) *In* Capella (2018), discutem agenda enquanto um conjunto de discussões políticas, questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político. O contexto da agenda governamental²¹⁸ constitui-se de questões consideradas relevantes pelos tomadores de decisão, seja no plano local, estadual ou federal. Sendo assim, é preocupando um dos dados apresentados nesse estudo, especialmente no que se refere ao conceito de Educação Inclusiva, adotado por representantes do MEC:

[...] A PNEE 2020 está de acordo com todos os marcos legais vigentes no Brasil e com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, principalmente, a LDBEN e a LBI, e é a política de Educação Especial mais inclusiva que o Brasil já teve (PARTICIPANTE B, 2022).

O relato, ora destacado, apresenta grande divergência, se comparado à PNEEP-EI, e à extensa produção científica na área de Educação Especial, principalmente dos últimos quatorze anos. Desse modo, como propõe Höfling (2001), na definição de políticas educacionais, a administração pública, informada por uma concepção crítica de Estado, deve atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico. É preciso estabelecer como prioritários, programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

²¹⁸ Também intitulada “agenda institucional ou formal” (COBB; ELDER, 1971; CAPELLA, 2018).

6.2.3.6 Perspectivas futuras para as políticas de Educação Especial na Gestão 2023-2026

O Plano de Governo formatado pela Coligação Brasil da Esperança teve a participação do PT, do PSB, do PCdoB, do Partido Verde (PV), do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), da Rede Sustentabilidade (REDE), do Solidariedade (SOL), do Avante (AVT) e do Agir (AGR).

O Plano divulgado pela chapa constituída por Luiz Inácio Lula da Silva, vinculado ao PT e seu vice-presidente Geraldo Alckmin, do PSB, possuía um conglomerado de intenções. O documento assegurava um compromisso com a justiça social e com direitos, trabalho, emprego, renda e segurança alimentar. Objetiva o combate à fome, à pobreza, ao desemprego, à precarização do trabalho e do emprego, à desigualdade e à concentração de renda e de riquezas (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2022).

Trazia um grande avanço em relação ao Plano de Governo do candidato eleito em 2018, ao firmar um compromisso com os direitos humanos, a cultura e o reconhecimento da diversidade. Esse pacto, conforme disposto no documento, asseguraria a proteção das pessoas de todas as formas de violência, opressão, desigualdades, discriminações e que garanta o direito à vida, à liberdade, à memória e à verdade (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2022).

Na área de educação havia uma proposta visando assegurar aos estudantes que com defasagem de aprendizagem mais possibilidades de aquisição de conhecimentos, em detrimento das inúmeras limitações, materiais, pedagógicas ou tecnológicas, impostas desde 2020 pela crise sanitária de SARS-CoV-2. Reafirmava o compromisso com um “programa de recuperação educacional” concomitante ao ensino regular. Embora não detalhasse como essa ação seria implementada, é importante destacar que a literatura aponta que o avanço da pandemia no período entre 2020 e 2021 ocasionou graves retrocessos relacionados à efetivação do direito educacional.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022), por meio de uma revisão em bases de dados (PUBMED²¹⁹, ERIC²²⁰, LILACS²²¹, SCIENCE DIRECT, PSYC INFO²²² e SCOPUS), observaram que a suspensão das aulas, devido ao período pandêmico, vem causando consequências na aprendizagem de crianças com e sem transtornos do neurodesenvolvimento. Até o período de publicação dessa pesquisa, os autores não haviam encontrado estudos que

²¹⁹ PubMed Central (PMC).

²²⁰ Education Resources Information Center.

²²¹ Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde.

²²² PSYCINFO da American Psychological Association (APA).

descrevessem a aprendizagem nesse período a partir do olhar para o desempenho acadêmico na leitura, na escrita e na matemática, tampouco foram encontradas pesquisas realizadas no Brasil.

Os pesquisadores também ressaltaram que essas repercussões se dão aprendizagem por conta de vários fatores, tais como: diferenças de acesso entre crianças de alta e baixo poder aquisitivo; condições desiguais de ensino-aprendizagem e recursos tecnológicos; ausência de materiais didáticos para acompanhamento das aulas remotas, bem como realização de estudos no ambiente domiciliar. Destacam também a falta de alimentação saudável, que influencia negativamente o funcionamento cognitivo das crianças; a gravidez precoce que impossibilita a continuidade na presença de aulas; exploração sexual de meninas; trabalho infantil e redução do tempo de aula (BARBOSA; ANJOS; AZONI, 2022).

Em relação aos direitos das pessoas com deficiência, o Plano de Governo estabelece a necessidade de um país “inclusivo e acessível, com a garantia de direitos e respeito a pessoas com deficiência” como uma de suas metas. Segundo o documento, é necessário assegurar a elas e suas famílias o acesso à saúde, à educação, à cultura e ao esporte, bem como a inserção no mundo do trabalho. O plano se propõe a romper as barreiras do “capacitismo”²²³ e assegurar a todos os brasileiros sua inserção social, oportunidades e autonomia (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 2022).

Visando incrementar ações governamentais para a acessibilidade da pessoa com deficiência, o Plano de Governo prevê metas como trabalhar com a comunicação acessível e inclusiva, investir em pesquisa e inovação. Visa assegurar o acesso à TA e integrar todas as esferas de governo e da sociedade para a garantia da premissa de cidadania. É retomado o lema “nada sobre nós, sem nós” e são previstas novas perspectivas de bem-estar da população brasileira, para a construção de cidades mais inclusivas, seguras, justas, resilientes e sustentáveis (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2022).

No pleito eleitoral realizado no ano de 2022, a chapa “Brasil da Esperança”²²⁴ concorreu contra a Coligação “Pelo Bem do Brasil” constituída por Jair Messias Bolsonaro, candidato à reeleição do Partido Liberal (PL) e General Braga Netto, candidato a vice-

²²³ Segundo Mello (2016), o “capacitismo” se materializa através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no nesse conceito as pessoas com deficiência são discriminadas. A autora defende a proposta de que, como ocorre em Portugal, o Brasil poderia adotar a tradução de *ableism* para capacitismo na LP, por duas razões principais: a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência, dando maior visibilidade social e política para essa população; a segunda diz respeito ao postulado da teoria *crip*, que visa desconstruir as fronteiras entre pessoas com e sem deficiência, explorando a “corponomatividade” de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa em mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade e no que as pessoas com deficiência são ou não capazes de ser e fazer.

²²⁴ Formada pela Federação Fe Brasil/Federação PSOL-REDE, SOL, PSB, AGR, AVT e PROS.

presidente também filiado ao PL. Informações disponibilizadas pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE)²²⁵ apontaram para uma vitória do candidato Lula, que obteve 50,90% dos votos válidos, enquanto seu adversário obteve 49,10% no segundo turno. Foram respectivamente 60.345.999 de votos para o primeiro colocado, enquanto o segundo colocado obteve 58.206.354 dos votos totais. Aparentemente, esse foi o pleito eleitoral mais disputado, desde o período de redemocratização do país e o candidato eleito foi o mais votado da história brasileira.

Mais recentemente, com a Portaria nº 1/2022 foi instituído o Gabinete de Transição Governamental (GTG)²²⁶ que, até o momento de revisão dessa tese vem construindo relatórios com sugestões e apontamentos que serão encaminhados ao Governo eleito para providências durante os primeiros dias da gestão (BRASIL, 2022m). É nesse sentido que, a diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), subscreveu uma Nota intitulada “Formação de professores como política de estado”²²⁷ que foi encaminhada ao Grupo Técnico de Educação do GTG.

A ABPEE também elaborou e encaminhou um documento com sugestões de diretrizes que visam garantir os direitos sociais e educacionais da população atendida pela Educação Especial na próxima gestão. O documento foi enviado ao Prof. Dr. José Henrique Paim Fernandes, coordenador do Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental. Ao abordar dois eixos – Políticas educacionais e Políticas intersetoriais – o documento elenca mudanças necessárias para a continuidade dos direitos do PAEE.

Entre os itens apontados no documento estão os referentes ao Eixo Políticas Educacionais: (1) a revogação do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a “PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”; (2) continuidade das salas de aulas comuns das escolas regulares como *lócus* para a escolarização de todos os estudantes; (3) manutenção das SRM, como espaço privilegiado para o AEE complementar e suplementar; (4) criação e implantação de outras formas de AEE, disponíveis na escola comum, para atender adequadamente todas as especificidades dessa população; (5) efetivação de políticas de fomento

²²⁵ Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/100-das-secoes-totalizadas-confira-como-ficou-o-quadro-eleitoral-apos-o-2o-turno>>. Acesso em: out. 2022.

²²⁶ A equipe de transição é regulamentada pela Lei nº 10.609/2002, e faculta ao candidato eleito o direito de instituir essa equipe. O Art. 2º aponta que ela tem por objetivo inteirar-se do funcionamento dos órgãos e entidades que compõem a Administração Pública federal e preparar os atos de iniciativa do novo Presidente da República, a serem editados imediatamente após a posse. Os membros são indicados pelo candidato eleito e devem ter acesso às informações referentes às contas públicas, programas e projetos do Governo Federal (BRASIL, 2002).

²²⁷ Documento elaborado e publicado pela diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) Gestão 2021-2023, com apoio das entidades: ABALF; ABA; ABDC; ABEM; SBENBIO; ABEH; ABEJ; ABEPSS; ABRALIC; ABRAPEC; ABRAPCORP; SBPOT; ABRAPSO; ABPI; ALAB; ANPPOM; ANPEPP; ANPTUR; ANPAE; ANPED; ANFOPE; CEDES; FCHASSALLA; FORPIBID-RP; FORUMDIR; SBEC; INTERCOM; SBS e Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

para formação continuada e inicial de professores; (6) financiamento de pesquisas que contribuam para a efetivação do direito à educação dos estudantes; (7) contratação de profissionais para apoio e suporte à inclusão educacional; entre outros (ABPEE, 2022).

Em relação ao Eixo “Políticas Intersetoriais” o documento trouxe propostas de: (1) regulamentação da proposta de avaliação da deficiência considerando a funcionalidade prevista na LBI, focando na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF); (2) Fomento das políticas intersetoriais para atendimento integral da pessoa com deficiência; (3) Fortalecimento dos Conselhos representativos; (4) revisão do Decreto nº 10.177/2019, que alterou a constituição da CONADE; (5) revisão da extinção de cargos de profissionais de acessibilidade no serviço público federal como os Tradutores e Intérpretes de LIBRAS (TILSP); (5) regulamentação dos dispositivos da LBI; (6) retomada das conferências municipais, intermunicipais, estaduais e nacionais, com a participação de entidades científicas e outros representantes da sociedade civil (ABPEE, 2022).

As perspectivas futuras trazem inúmeros desafios no contexto das políticas de Educação Especial. É imperioso destacar que a implementação de políticas sociais, por exemplo, requer orçamento e prioridades governamentais. Os levantamentos preliminares realizados pela Equipe Técnica do Gabinete de Transição Governamental apontaram que a gestão 2019-2022 não inseriu na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) recursos suficientes para o término de obras de infraestrutura essenciais para o funcionamento das instituições de ensino²²⁸.

No eixo das políticas educacionais acredita-se que a ação mais urgente a ser executada pelo novo governo tem a ver com a revogação do Decreto nº 10.502/2020. Como gestões anteriores do PT focalizaram várias políticas intersetoriais nas áreas de saúde, assistência social e educação, há perspectivas para a ampliação e o fortalecimento de programas governamentais, bem como a ampliação dos Conselhos representativos e das ações bem avaliadas implementadas anteriormente.

Toda essa constituição histórica descrita até aqui, no permitirá analisar criticamente o passado e continuar na mobilização política por dias mais promissores, no que diz respeito à garantia do direito educacional.

²²⁸ Informação disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/deputada-do-grupo-de-transicao-da-educacao-defende-revogaco>>. Acesso em: nov. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo geral analisar os programas e as ações governamentais em Educação Especial, implementados no Brasil, em Moçambique e em Portugal, no período de 2008 a 2022. O estudo 1 teve como objetivo analisar os conceitos de Educação Especial, adotados nos documentos oficiais desses países e; descrever o público-alvo atendido pelos programas e ações governamentais desses países.

O Brasil possui estreita relação bilateral com Moçambique, relação essa intensificada principalmente a partir do primeiro Governo Lula, tendo sido crescente também a importância dada pelo governo brasileiro ao relacionamento com os Estados do hemisfério sul e aos membros da CPLP.

Ao buscar promover a cooperação técnica nas áreas consideradas prioritárias pelos países, são realizados mecanismos trilaterais de cooperação, por meio de parcerias com países, organizações internacionais e agências regionais. Os dados apontaram que as organizações internacionais de natureza intergovernamental e de cooperação econômica regional tais como a ONU, a UNESCO, FM, o BM e a OCDE vêm incrementando a internacionalização das questões educativas, gerando repercussões nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos

Em relação à Portugal, essas relações vão além da dimensão histórica, havendo interesse mútuo em valer-se do capital político bilateral para aprofundar os fluxos de comércio e de investimentos. Nesse contexto buscam, esses países buscar criar parcerias nos campos científico, tecnológico, cultural e educacional. O encontro mais recente entre os representantes dos três Governos ocorreu após a realização da 27ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, em novembro de 2022, na cidade de Sharm El Sheikh, no Egito.

Buscando superar a análise fragmentada da legislação nacional e dos documentos locais do Brasil, buscaram-se elementos para análise na legislação de outros países de LP, representantes dos três continentes que possuam países lusófonos (América, África e Europa), buscando elucidar temas que necessitam de um olhar comparativo externo para melhor compreensão.

Observou-se, com predominância, durante processo de análise documental, que a Educação Especial transcende enquanto modalidade de educação escolar transversal às diferentes etapas e modalidades que integram os diferentes sistemas de ensino. A Educação

Especial vem se constituindo nesses países enquanto serviço de escolarização dos mais diferentes públicos, tendo suas especificidades no contexto moçambicano e português.

A análise da documentação reflete a necessidade de que as políticas educacionais se configurem enquanto elemento necessário para a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência e demais públicos que integram o PAEE nesses diferentes países.

Com o advento das modificações na legislação educacional, bem como do paradigma da integração para a inclusão escolar, verificou-se alterações no funcionamento das instituições especializadas.

A definição de pessoa com deficiência, que estava direcionada para a deficiência em geral, em outros momentos, restringiu-se aos “portadores de deficiência mental” e as outras deficiências associadas. Passando de uma concepção filosófica segregacionista-assistencialista para inclusiva-transformadora.

Essa análise comparativa das políticas de Educação Especial consubstanciadas em documentos publicados pelo Brasil, Moçambique e Portugal permitiu analisar os conceitos de Educação Especial, adotados nos documentos oficiais e; descrever o público-alvo atendido pelos programas e ações governamentais. Como escopo de análise foram inseridos como documentos: o Decreto nº 7.611/2011²²⁹, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências (BRASIL, 2011); a Resolução nº 40/2020, que aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 (MOÇAMBIQUE, 2020); e o Decreto-lei nº 54/2018, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva (PORTUGAL, 2018).

Nesses documentos a utilização dos termos “Educação Inclusiva” não é unânime, pois apenas Moçambique menciona em sua política as definições legais de Educação Especial e Educação Inclusiva. Dando um destaque aos demais aspectos elencados, o público-alvo dos serviços e recursos de Educação Especiais parecem ter uma padronização, proveniente basicamente dos documentos internacionais amplamente divulgados pelos organismos multilaterais. Os três países, em algum momento, já utilizaram os termos NEE, por conta da publicação da Declaração de Salamanca.

Quanto aos locais de escolarização e oferta dos serviços e recursos de Educação Especial destacam-se, nesses países, as salas regulares ou salas comuns, privilegiando o atendimento dos estudantes em locais não segregados. No entanto, há também diferentes

²²⁹ O documento foi selecionado aqui por regulamentar o AEE, considerando-se que o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado. Não caberia nessa análise comparativa, a PNEEP-EI (2008), devido ao fato de ela não ser um texto prescritivo, e sim, um texto orientador, sem peso de documento jurídico.

espaços estruturados para esses serviços no Brasil (SRM, Núcleos de Acessibilidade nas IFES; Instituições Especializadas); em Moçambique (Escolas Especiais, Escolas Regulares, CREI; Estabelecimentos de Educação Especial); e em Portugal (Estabelecimentos de Educação Especial e Escolas do Ensino Regular Inclusivas) (BRASIL, 2011; MOÇAMBIQUE, 2020; PORTUGAL, 2018).

Quanto aos serviços e recursos é possível observar ampla variedade, desde o AEE (complementar e suplementar) em SRM no Brasil; Serviços especializados multidisciplinares articulados, e Rede nacional de serviços de intervenção precoce multidisciplinar com programas de prevenção em Moçambique; e Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (medidas universais, seletivas e adicionais), Recursos Específicos de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (Equipe Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva, Centro de Apoio à Aprendizagem, Escolas de Referência nos domínio da visão, Educação Bilíngue e Intervenção Precoce na Infância, entre outros em Portugal.

Destacam-se nos três documentos a relevância do papel das instituições privadas na oferta dos serviços e recursos de Educação Especiais dos países. O Brasil prevê em sua legislação apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial. Moçambique conta com parceiros de cooperação bilateral, nacionais, a sociedade civil, as empresas públicas e privadas para implementação de sua política. Já Portugal mantém também em seus dispositivos a cooperação com estabelecimentos de Educação Especial. O Brasil adota como financiamento a distribuição dos recursos do FUNDEB; enquanto Moçambique, os recursos do Estado e apoio dos parceiros por meio do FASE; e Portugal, o financiamento dos estabelecimentos de Educação Especial definidos por portaria dos membros das áreas das finanças e da educação do Governo.

Quanto à organização dos serviços, observa-se, na legislação desses países, que é assegurado o atendimento específico, quando comprovado o tipo e o grau de deficiência dos estudantes. Ao visualizarmos a legislação voltada para uma mesma modalidade de ensino, a Educação Especial, pode-se observar que dependendo do sistema de ensino, a mesma modalidade pode configurar-se de forma multifacetada. Pode incluir públicos diferentes, serviços diversos, programas e ações governamentais implementados de modo diferenciado em diversos contextos.

Pode-se dar destaque para a questão da estabilidade emocional, tão presente nos textos normativos de outros países lusófonos, ainda ausente na legislação educacional brasileira. Considerando que a estruturação da política educacional desses países e a oferta dos serviços

especializados para as pessoas com deficiência podem tornar-se objetos de estudos comparados internacionais.

Pode-se observar, com base na análise dos documentos, que tanto a legislação do Brasil quanto a de Moçambique e Portugal valorizam a questão do ensino público. Embora seja possível visualizar em diversos estudos as contradições na oferta de uma educação pública, gratuita, universal e laica. Esses princípios ganham força na legislação educacional desses países.

Dos anos 2000 em diante observa-se uma similaridade na concepção desses conceitos, da população alvo dos serviços especializados nesses países. A partir da análise do material, foi possível identificar diferentes terminologias que partiram desde o ensino emendativo à educação inclusiva

Diferentemente de Portugal e de Moçambique, o Brasil não possui em sua legislação um documento normativo só para definir o público-alvo e os serviços especializados. Por exemplo, no Brasil, enquanto alguns estudos mencionem sobre a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), não possui normativas que apresentem diretrizes em sua utilização. Em Portugal, iniciativas como essas aparecem ainda na década de 1960.

Sugere-se para estudos posteriores, a problematização de dados quantitativos sobre os programas executados e uma comparação entre a legislação e os indicadores educacionais desses países.

Como algumas limitações do estudo listamos a não realização de atividades de campo nos países, em virtude da tramitação que não foi bem-sucedida para aprovação nos Comitês de Ética em Pesquisa de Portugal, que conta com regulação muito diferente a do Brasil. Além disso, os contatos que constam no sítio eletrônico do MINEDH de Moçambique, estão desatualizados, bem como algumas informações importantes no *site*.

Isso impossibilitou contato com os representantes do Ministério, tanto para obtenção de Carta de Autorização para realização da pesquisa, quanto para o avanço de possíveis tratativas para uma visita técnica ou atividade de campo. É preciso enfatizar também que o período, vivenciado pelo mundo, de pandemia de SARS-CoV-2 não possibilitou que as entrevistas junto ao MEC do Brasil fossem realizadas de forma presencial. Isso também pode ter influenciado no processo de coleta dos dados, e, conseqüentemente, nos resultados obtidos.

O estudo 2 buscou identificar os programas educacionais e ações governamentais, implementados para as pessoas com deficiência no Brasil e; analisar as ações do MEC para a implementação dos programas governamentais em Educação Especial.

A partir da análise da realidade brasileira, discutiram-se alguns aspectos sobre os programas e ações governamentais implementados, bem como dos programas de governo das gestões Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro. Também contextualizou a Educação Especial na estrutura organizacional do MEC e descreveu alguns dos programas educacionais implementados pelas diferentes gestões.

A partir dos principais programas descritos nos Planos e Estratégias Educacionais podemos compreender como o Poder Público, por meio de seus agentes políticos, vêm implementando a política de Educação Especial nos diferentes países, focalizando a análise no Brasil.

Como lacunas que podem ser preenchidas por outros estudos, cabe destacar a necessidade de trabalhos que analisem as políticas de Educação Especial implementadas nos diferentes governos do Brasil, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, Teorias Críticas, Materialismo Histórico-Dialético e outras abordagens teórico-metodológicas. As contribuições da Ciência Política em conjunto com a área de Educação Especial podem trazer aproximações e distanciamentos entre os espectros políticos que estiveram no Poder entre 2008 e 2022, e as políticas de Educação Especial implementadas por diferentes gestões.

São necessários indicadores estatísticos educacionais que apontem os cenários que vão se desenhando em relação ao direito educacional de estudantes PAEE no Brasil, bem como desse alunado em Moçambique e Portugal.

Importante também destacar que, mesmo sem ter apresentado em seu Plano de Governo metas e estratégias para as áreas de Educação ou Educação Especial, a gestão 2019-2022 do Brasil implementou, além de medidas de austeridade como ajuste fiscal e a Reforma da Previdência no país, políticas educacionais, de cunho neoliberais, algumas implementadas ainda na Gestão 2016-2018 e solidificadas no atual cenário.

Nesse sentido, podem ser destacados aqui os Programas Projeto Desafio da EPT; Programas Novos Caminhos; Programa Novo Mais Educação; Programa Novo Ensino Médio; Programa de Inovação Educação Conectada; Diploma Digital; Programa de Apoio à Implementação da BNCC; PECIM, entre outros.

É relevante salientar que os estudantes PAEE, inseridos na estrutura da Educação Básica do Brasil, apresentam demandas que têm sido retratadas nas diversas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nos mais diferentes programas de pós-graduação brasileiros, e embora seja importante a participação da família no processo de seleção do serviço que será ofertado ao estudante, é importante que sejam assegurados os direitos de escolarização junto ao ensino regular.

Com o avanço das propostas de *homeschooling* no CN torna-se cada vez mais necessária a defesa do direito à educação. Temos observado avançar, em caráter de urgência, matérias que visam descriminalizar o ensino domiciliar, que atualmente é obrigatório dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988, 2009). Essas propostas, com amplo apoio de base de coalização do governo, poderão trazer danos irreparáveis, como temos visto com a aprovação do teto de gastos, da reforma trabalhista e da reforma da previdência.

O mercado e a livre concorrência, embora presentes no sistema capitalista e imbricados no Estado democrático de direito não podem definir que serviços de Educação Especial públicos, passem a ser dinamizados na ótica do mercado. A educação é um direito fundamental, dever do Estado e da família e a obrigatoriedade do ensino são conquistas resultantes de intensas mobilizações sociais e precisam ser mantidas.

O cenário do desmonte das políticas sociais, sob o argumento da liberdade de escolha, é estarrecedor no Brasil, ganhando espaço com a gestão de governos antidemocráticos e neoliberais. À medida que as políticas de acesso à Educação Básica vêm sendo desmontadas, a possibilidade de graves danos no processo de escolarização desses estudantes torna-se algo preponderante para que a ampla produção científica da área seja acoplada aos discursos que emergem das orientações legais.

O plano de Governo, a ser implementado a partir de 2023, propõe romper as barreiras do “capacitismo” e assegurar a todos os brasileiros inserção social, oportunidades e autonomia. Assim, a diretoria da ABPEE, subscreveu uma Nota intitulada “Formação de professores como política de estado”, que foi encaminhada ao Grupo Técnico de Educação do GTG. A ABPEE também elaborou e encaminhou um documento com sugestões de diretrizes que visam garantir os direitos sociais e educacionais da população atendida pela Educação Especial na próxima gestão.

As perspectivas futuras trazem inúmeros desafios no contexto das políticas de Educação Especial. É imperioso destacar que a implementação de políticas sociais, por exemplo, requer orçamento e prioridades governamentais. No eixo das políticas educacionais, acredita-se que a ação mais urgente a ser executada pelo novo governo tem a ver com a revogação do Decreto nº 10.502/2020. Em perspectivas futuras espera-se a ampliação e o fortalecimento de programas intersetoriais, bem como a ampliação dos Conselhos representativos e das ações bem avaliadas implementadas anteriormente.

Ao retomar ainda na apresentação, alguns aspectos da trajetória acadêmica do pesquisador, é importante destacar que junto com a ciência deve haver também articulação com os movimentos políticos e sociais na área da educação. O engajamento para a conclusão de um

trabalho final de curso também deve estar aliado a uma prática emancipatória, na defesa dos direitos humanos. A pesquisa e a produção do conhecimento também constroem-se nas relações sociais, na prática cotidiana, na interação entre sujeito e objeto.

Ao tempo em que identifica-se na literatura científica estudos que abordam as políticas de Educação Especial em diferentes países (México, Itália, Suécia, Venezuela e Espanha), verifica-se a necessidade de estudos no âmbito dos países lusófonos. Embora haja algumas iniciativas de análise na correlação de serviços especializados do Brasil e países europeus e latinos, a literatura ainda carece de estudos que focalizem a questão da lusofonia, considerando que tais países possuíram modos semelhantes de colonização e resistência aos modelos hegemônicos de dominação, tanto nos aspectos cultural quanto aspectos sociais, políticos e econômicos.

Tais estudos podem comparar os sistemas de ensino, focalizando programas, ações governamentais e projetos implementados para o atendimento às necessidades específicas do alunado da Educação Especial em países que guardam heranças lusófonas culturais e políticas de colonização. Além disso, podem contribuir para o alinhamento de ações governamentais e análise de conjuntura política e educacional à luz dos estudos internacionais.

Nesse contexto, a realização de estudos que analisem programas e ações governamentais já implementados pode auxiliar aos gestores na formulação e no monitoramento de políticas públicas. Outro fator importante diz respeito às diferentes conjunturas políticas que alguns dos países vêm desdobrando nos últimos anos, como, por exemplo, na gestão das respectivas pastas administrativas da educação encontram-se representantes de partidos políticos mais progressistas, bem como outros, mais conservadores.

Por fim, os dados contribuem para analisar os diferentes cenários internacionais tomando como ponto de partida a lusofonia. Pode-se avançar também para o campo da ciência política e das relações internacionais, considerando que muitos programas e ações governamentais implementados nesses países possibilitam a intensificação das relações e que o Brasil tem adotado posições favoráveis aos acordos e tratados internacionais ampliados e consolidados nos últimos anos.

Os desafios ainda se apresentam, e em contextos turbulentos, pedem novas rupturas em relação aos paradigmas. Os últimos anos, considerando o cenário pandêmico e os desafios para a escolarização desses estudantes, trazem a necessidade de políticas públicas mais consistentes para a garantia do direito educacional nesses países. Para os próximos anos pretende-se a ampliação na análise desses eventuais cenários com foco nas políticas públicas, bem como as possibilidades de monitoramento e avaliação dessas políticas.

REFERÊNCIAS

- ABPEE. *Carta de Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial ao Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental*. Corumbá: ABPEE, 2022. Disponível em: <<https://www.abpee.net/pdf/boletins-e-notas/carta%200-2022.pdf>>. Acesso em: set. 2022.
- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.
- AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 40, e0225329, p. 1-24, 2019.
- ALBUQUERQUE, M. B. B.; BUECKE, J. E. O. A educação no Brasil Colonial: revisão bibliográfica e caminhos para pesquisas na Amazônia. *Revista História da Educação (Online)*, Porto Alegre, v. 24, e95977, p. 1-29, 2020.
- ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: resumos de Teses e Dissertações*. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- AMAZONAS. Lei nº 2.816 de 24 de julho de 2003: dispõe sobre a criação e instituição da Autarquia Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM, e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas*, Manaus, AM, 24 jul. 2003.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- 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. 97-115, 1992.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217423, p. 1-19, 2019.
- BARBOSA, A. L. A.; ANJOS, A. B. L.; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19, *CoDAS*, São Paulo, v. 3, n. 4, e20200373, p. 1-7, 2022.
- BARBOSA, A. T. Relações luso-brasileiras: passado, presente e futuro. *Working Papers*. Linha de Investigação: Europa, Segurança e Migrações, 2008. Disponível em: <<https://www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/colecoes/working-papers/relacoes-externas-de>>

[portugal/relacoes-luso-brasileiras-passado-presente-e-futuro/Relacoes-luso-brasileiras-passado-presente-e.pdf](#)>. Acesso em: abr. 2022.

BARRETO, L. *A Institucionalização das relações civis-militares no Brasil (1988-2014): o papel das prerrogativas presidenciais*. 2021. 156f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

BAZILATTO, A. *Surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México*. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santos, 2017.

BELCHIOR, A. Como nossos pais. In: REGINA, E. *Falso brilhante*. Rio de Janeiro: Phonogram, 1976. 1 CD. Faixa 1.

BENEVIDES, M. V. Ai que saudade do MDB! *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 27-34, jun. 1986.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Novas (re)configurações do Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 56, jan.-mar., p. 101-122, 2014.

BEZERRA, G. F.; FURTADO, A. C. Educação de Excepcionais no periódico Mensagem da Apae (1963-1973): uma pedagogia para a modelagem e ajustamento social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e222581, p. 1-26, 2020.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. *Estado, Governo, Sociedade: fragmentos de um dicionário político*. 20. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BRAGA, P. D. Os Ministros da Educação Nacional (1936-1974): Sociologia de uma função. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 16, p. 23-38, 2010.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. *Revista Política Hoje*, Recife, v. 25, n. 1, p. 71-90, mar. 2016.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação. Ministério das Relações Exteriores. *Moçambique*. Brasília, dez. 2011h. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaosulsul/mocambique>>. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação. *Sobre a ABC: Introdução*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2022a. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/SobreABC/Introducao>>. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964: Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as

modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 11 abr. 1964.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009: Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução CNAS/MC nº 49, de 23 de novembro de 2021: Aprova a prorrogação e o aprimoramento do Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho – ACESSUAS-TRABALHO. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 nov. 2021a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1 jun. 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 09, de 8 de junho de 2020: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010: Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jan. 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 jul. 2010b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 mai. 2016a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 2021b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mai. 2016b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 165, de 2001: Aprova o texto do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro, em 22 de abril de 2000. *Diário do Senado Federal*, Brasília, DF, 24 mar. 2001b.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008: Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008a.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 39, de 1990: Aprova o texto do Acordo de Cooperação Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Popular de Moçambique, celebrado em Maputo, em 1º de junho de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 1990a.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020: Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 mar. 2020c.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854: Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, 1854, Rio de Janeiro, v. 1, p. 295, Rio de Janeiro, 12 set. 1954.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019: Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 set. 2019a.

BRASIL. Decreto nº 10.021, de 17 de setembro de 2019: Altera o Decreto nº 9.683, de 9 de janeiro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério das Relações Exteriores, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 set. 2019b.

BRASIL. Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019: Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 dez. 2019c.

BRASIL. Decreto nº 10.195 de 30 de dezembro de 2019: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2019d.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1 out. 2020d.

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022: Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 fev. 2022d.

BRASIL. Decreto nº 11.074, de 18 de maio de 2022: Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para instituir o Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente - Protege Brasil e o seu Comitê Gestor. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 mai. 2022e.

BRASIL. Decreto nº 11.156, de 29 de julho de 2022: Promulga o Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, firmado em Luanda, em 17 de julho de 2021. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jul. 2022f.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023: Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 159, de 02 de julho de 1991: Promulga o Acordo de Cooperação Cultural, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Popular de Moçambique. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 set. 1991a.

BRASIL. Decreto nº 214, de 12 de setembro de 1991: Dispõe sobre a competência, composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1991b.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 21 dez. 1999a.

BRASIL. Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001: Promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 2001c.

BRASIL. Decreto nº 4.637, de 21 de março de 2003: aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 2003a.

BRASIL. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960: Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 12829 (Publicação Original), 23 set. 1960.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jul. 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004: Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 3 dez. 2004b.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, DF e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 nov. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2007c.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 ago. 2009c.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009: Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2009d.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010: Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010c.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 mai. 2011a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011: Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011c.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 mar. 2012b.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973: Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 6426, 4 jul. 1973.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016: Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 mai. 2016c.

BRASIL. Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016: Institui o Programa Criança Feliz. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 out. 2016d.

BRASIL. Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 mar. 2017a.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017: Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 19 jul. 2017b.

BRASIL. Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018: Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 nov. 2018a.

BRASIL. Decreto nº 9.660, de 1 de janeiro de 2019: Dispõe sobre a vinculação das entidades da administração pública federal indireta. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1 jan. 2019e.

BRASIL. Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 jan. 2019f.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019: Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2019g.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985: Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, p. 12178, 20 ago. 1985a.

BRASIL. Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985: Institui o Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as

peessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 1985b.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993: Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 8 set. 1993a.

BRASIL. *Documento orientador Programa implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013 a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969: Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 out. 1969.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020: Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 27 ago. 2020e.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 11, de 30 de abril de 1996: Permite a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concede autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 mai. 1996a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 1978: Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 16857 (Publicação Original), 19 out. 1978.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996: Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 13 set. 1996b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998: Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do DF, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jun. 1998a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006: Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a

obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 12 nov. 2009e.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. *Liberações: consultas gerais*. Brasília: FNDE, 2022. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>>. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução CD/FNDE nº 12, de 10 maio de 1995*. Conselho Deliberativo do FNDE. Brasília, DF, 10 mai. 1995.

BRASIL. *Galeria de Ministros*. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em. jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 119, de 11 de março de 2021: Revoga a Portaria nº 556, de 02 de outubro de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 mar. 2021c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 556, de 2 de outubro de 2020: institui o Grupo de Trabalho - GT, denominado "Novo Ideb", com o objetivo de elaborar estudo técnico para subsidiar a atualização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2020f.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000: Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 mai. 2000a.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827: Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *Coleção de Leis da República do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 out. 1827.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000: Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 nov. 2000b.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 dez. 2000c.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001d.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 abr. 2002a.

BRASIL. Lei nº 10.609, de 20 de dezembro de 2002: Dispõe sobre a instituição de equipe de transição pelo candidato eleito para o cargo de Presidente da República, cria cargos em comissão, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2002b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 22 jun. 2007d.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008c.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008: Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008d.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009: Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da MP nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 jun. 2009f.

BRASIL. Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009: Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas; altera o Decreto-Lei no 3.365, de 21 de junho de 1941, as Leis nos 4.380, de 21 de agosto de 1964, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 10.257, de 10 de julho de 2001, e a Medida Provisória no 2.197-43, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 jul. 2009g.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010: Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 21 jul. 2010d.

BRASIL. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011: Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 jul. 2011d.

BRASIL. Lei nº 12.499, de 29 de setembro de 2011: Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 set. 2011e.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011: Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 out. 2011f.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012c.

BRASIL. Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012: Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 out. 2012d.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013b.

BRASIL. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013: Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537/1968, 8.405/1992, e 10.260/2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 abr. 2013c.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015b.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018: Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 mar. 2018b.

BRASIL. Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 jan. 2019h.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020: Altera a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265/1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 jan. 2020g.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020: Regulamenta o FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494/2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 dez. 2020h.

BRASIL. Lei nº 14.118, de 12 de janeiro de 2021: Institui o Programa Casa Verde e Amarela; altera as Leis nº 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.100, de 5 de dezembro de 1990, 8.677, de 13 de julho de 1993, 11.124, de 16 de junho de 2005, 11.977, de 7 de julho de 2009, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 13.465, de 11 de julho de 2017, e 6.766, de 19 de dezembro de 1979; e revoga a Lei nº 13.439, de 27 de abril de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 mar. 2021d.

BRASIL. Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021: Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2021e.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021: Altera a Lei nº 9.394/1996 - LDBEN, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 4 ago. 2021f.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021: Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 31 nov. 2021g.

BRASIL. Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021: Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis nos 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2021h.

BRASIL. Lei nº 14.306, de 3 de março de 2022: Institui o Dia Nacional da Síndrome de Down. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2022c.

BRASIL. Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022: Altera a Lei nº 9.394/1996 - LDBEN, para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 mai. 2022g.

BRASIL. Lei nº 14.370, de 15 de junho de 2022: Institui o Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário e o Prêmio Portas Abertas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jun. 2022h.

BRASIL. Lei nº 14.420, de 20 de julho de 2022: Institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2022i.

BRASIL. Lei nº 3.173, de 6 de junho de 1957: Cria uma zona franca na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 1957.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985: Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 1985c.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 out. 1989a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 jul. 1990b.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991: Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 1991c.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994: Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 1994b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996c.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996: Dispõe sobre o FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996d.

BRASIL. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: Ministério da Educação/MEC, Secretaria Executiva/SE, Secretaria de Educação Especial/SEESP, Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE, 2010j.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998: Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 1998b.

BRASIL. Medida Provisória nº 459, de 25 de março de 2009: Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV, a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 mar. 2009h.

BRASIL. Medida Provisória nº 728, de 23 de maio de 2016: Revoga dispositivos da MP nº 726/2016, restabelece dispositivos da Lei nº 10.683/2003, e cria as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília. DF. 24 mai. 2016e.

BRASIL. Medida Provisória nº 895, de 6 de setembro de 2019: Altera a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de quinze a vinte e nove anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 set. 2019i.

BRASIL. Mensagem nº 93/2020: solicita o reconhecimento de estado de calamidade pública com efeitos até 31 de dezembro de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde, com as consequentes dispensas do atingimento dos resultados fiscais previstos no Art. 2º da Lei nº 13.898, de 11 de novembro de 2019, e da limitação de empenho de que trata o Art. 9º da Lei de Responsabilidade Fiscal. *Presidência da República*, Brasília, DF, 18 mar. 2020i.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*. Brasília: MEC, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coronavírus: ações do MEC em resposta à Pandemia da COVID-19: painéis e transparência*. Brasília, DF, 2022j. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/>>. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) - 2010: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação*. Brasília: Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação, 2010e.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Ações Articuladas: Sobre o PAR: O que é? Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/perguntas-frequentes-2>>. Acesso em: abr. 2022l.

BRASIL. Ministério da Educação. *Minuta da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), 2018c. Disponível em: <<https://pnee.mec.gov.br/integra>>. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.205, de 8 de setembro de 2011: Altera e revoga dispositivos da Portaria Interministerial nº 1, de 12 de março de 2008 (1), para estabelecer novos procedimentos de adesão ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada - Programa BPC na Escola e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 set. 2011g.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 2, de 16 de setembro de 2014: Dispõe sobre a forma, o acompanhamento e a implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o art. 4º da Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, a partir do exercício de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 set. 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007: Institui Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, debatendo junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não-governamentais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jun. 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016: Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 2016f.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020: Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 19 fev. 2020j.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020l.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 571, de 2 de agosto de 2021: Institui o Programa Educação e Família. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 ago. 2021i.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 828, de 20 de outubro de 2021: Institui o Grupo de Trabalho, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, para apresentar proposta quanto à disponibilização dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no exercício de 2021, considerando os impactos da pandemia no âmbito da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21. out. 2021j.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012: Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 918, de 19 de novembro de 2021: Prorroga o prazo de vigência da Portaria MEC nº 828, de 20 de outubro de 2021, por 30 (trinta) dias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2021l.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 948, de 8 de outubro de 2007: Prorroga por mais noventa dias o prazo para que o Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 06 de junho de 2007, apresente o texto da Política Nacional de Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 out. 2007f.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007: Criar o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007g.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10, de 3 de setembro de 2008: Constitui a Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação - CONAE, que se realizará no mês de abril de 2010, na cidade de Brasília, DF. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 3 set. 2008e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2007h.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010: Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010f.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 20, de 8 de outubro de 2010: Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua

Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 out. 2010g.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 29, de 12 de janeiro de 2017: Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, e revoga as Portarias MEC nº 230 e 231, ambas de 12 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jan. 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Programa Escola Acessível: Manual do Programa Escola Acessível*. Brasília, DF, 2010h.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Cooperação Brasileira: Áreas de Cooperação*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-maputo/cooperacao-brasileira>>. Acesso em: fev. 2022a.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores: o que faz o Itamaraty: Apresentação. Brasília, DF, 14 jul. 2014c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/apresentacao>>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações. Portaria nº 139, de 23 de fevereiro de 2012: Institui o Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva - CNRTA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 fev. 2012f.

BRASIL. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações. Portaria nº 6.033, de 24 de junho de 2022: Institui, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, o Sistema Nacional de Laboratórios de Tecnologia Assistiva (SisAssistiva-MCTI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2022o.

BRASIL. *Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010, de 7 de maio de 2010*: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 7 mai. 2010i.

BRASIL. *Nota Técnica nº 35/2016/DPEE/SECADI/SECADI*: informe sobre a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Brasília, DF, 20 abr. 2016g.

BRASIL. *Nota Técnica nº 42/2015/ MEC/SECADI /DPEE*: Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 16 jun. 2015c.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jan. 2008f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>>. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*: livro 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: o Ministério, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019: Dispõe sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior - IPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 out. 2019j.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 62, de 24 de janeiro de 2020: Dispõe sobre os procedimentos associados à oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas

de ensino superior - IPES de que trata a Portaria MEC nº 1.718, de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2020m.

BRASIL. Portaria nº 1, de 8 de novembro de 2022: Institui o Gabinete de Transição Governamental de que trata a Lei nº 10.609, de 20 de dezembro de 2002. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 8. nov. 2022m.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 490/2017*: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Brasília: Senado Federal. 2017c.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.261/2015*: Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. 2015d.

BRASIL. *Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018*. Maceió, 2018d. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/dados_consulta/Minuta_PNEE_2018_RelatorioContribuicoes.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. Repositório de dados do Tribunal Superior Eleitoral. *Resultado Eleições 1989b*. Disponível em: <https://static.tre-al.jus.br/portal/eleicoes/eleicoes_anteriores/1945-1990/TRE-AL-Resultado-Eleicoes-1989.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. *Governo Federal publica texto de Acordo de Cooperação Técnica feito com governo de Moçambique*. Brasília, 21 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2021/dezembro/governo-federal-publica-texto-de-acordo-de-cooperacao-tecnica-feito-com-governo-de-mocambique>>. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016: Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 2016h.

BRASIL. *Viver sem Limite*: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2012g. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAY, M. Atores e finalidades na Educação Comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Líber Livro, 2015. p. 45-73.

BRITO, R. M. *100 anos UFAM*. Manaus: EDUA, 2009.

BRITO, R. M. *Da Escola Universitária Livre de Manáos à Universidade Federal do Amazonas: 95 anos construindo conhecimentos*. Manaus: EDUA, 2004.

- BRIZOLLA, F. *Políticas públicas de inclusão escolar: "negociações sem fim"*. 2007. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BUENO, J. G. A produção social da identidade do anormal. In: Freitas, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-182.
- CABAÇO, J. L. O. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- CABAÇO, J. L. O. Moçambique-Brasil: os caminhos da diplomacia. *Boletim de Economia e Política Internacional*, Brasília, v. 6, abr./jun., p. 87-93, 2011.
- CABRAL, L. S. A. *A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais*. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- CAIADO, K. R. M., MARCONDES-SIEMS, M. E. R.; PLETSCH, M. D. Educação Especial em tempos de ditadura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 27, n. 60, p. 1-9, jun. 2019.
- CAPELLA, A. C. N. *Formulação de Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2018.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Ficha de Avaliação de Programas Acadêmicos*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2022.
- CARAMANI, D. *Comparative Politics*. 5 ed. Oxford: Oxford University Press. 2020.
- CAREY, J. M.; SHUGART, M. Poder de decreto: chamando os tanques ou usando a caneta. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 37, 1998.
- CARVALHO, F. J. C. Keynes e o Brasil. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, Número especial, p. 569-574, dez. 2008.
- CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014
- CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.27, e0132, p.119-138, jan.-dez., 2021.
- CASTRO, A. A.; VILELA-RIBEIRO, E. B. As políticas educacionais e a educação inclusiva na perspectiva neoliberal. *EDUCA: Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 788-800. jan./jul. 2020.
- CÉLIO SOBRINHO, R. et al. Estudo Comparado Internacional: contribuições para o campo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, 2015.
- CELLARD, A. A Análise documental. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.
- CERVO, A. L. Conceitos em Relações Internacionais. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 51, n. 2, p. 8-25, 2008.

- CHAGASTELLES, T. M. S. As sociedades africanas e o colonialismo. In: MACEDO, JR. *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 111-122.
- CHAMBAL, L. A. *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados da política de inclusão escolar (1999-2006)*. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação – História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CHAMBAL, L. A. BUENO, J. G. S. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: uma perspectiva crítica. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, mai. ago, p. 225-239, 2014.
- CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. *Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil*. Disponível em: <<https://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: fev. 2022.
- CONCEIÇÃO, J. H. *Educação Especial no Ensino Superior: processos sociais comparados entre México e Brasil*. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.
- CORRÊA, T. C. *Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina-PR*. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- CORREIA, M. M. M. História e Textualização: a historiografia da Frente do Niassa (Moçambique) 1964-1974. *Revista de História*, São Paulo, n. 178, a09417, p. 1-33, 2019.
- COSTA JUNIOR, E. S.; OLIVEIRA, M. A. C. Tempo da Constituição e Ponte para o Futuro: uma análise a partir da teoria crítica da aceleração social. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 197-236, 2021.
- COSTIN, C. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 43-51, 2020.
- CUNHA, M. B. *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2001.
- CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 34, p. 293-303, 2008.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE*, São Paulo, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.
- CURY, C. R. J. Estado e Educação na revisão constitucional de 1926. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, n. 55, p. 238-262, 1996.
- DENARI, F. E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. *Revista Ambiente e Educação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31-39, ago. - dez., 2008.
- DINIZ, S.; OLIVEIRA, L. Programas de Governo e promessas de campanha. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, v. 28, n. 76. p. 1-20. 2020.
- DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v.40, e0224639, p. 1-24, 2019.

- DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, abr.-jun., p. 113-118, 2004.
- DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 88, p. 153-179, 2010.
- EASTON, D. *A Systems Analysis of Political Life*. New York: Wiley, 1965.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. O contexto político e a educação nacional. [Editorial]. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 37, n. 135, p.329-334, abr.-jun., 2016.
- EMBAIXADA DE PORTUGAL NO BRASIL. Ministério dos Negócios Estrangeiros: História. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <<https://brasil.embaiadaportugal.mne.gov.pt/pt/sobre-portugal/historia>>. Acesso em: mai. 2022.
- FELGUEIRAS, M. L. A história da educação na relação com os saberes histórico e pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39 set./dez. 2008.
- FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 273-289, maio. /ago., 2008.
- FERREIRA JUNIOR, A.; MITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.
- FERREIRA, A. C. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 29, n. 1, p. 255-288, jan./abr. 2014.
- FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 101-106, 1992.
- FERREIRA, L. O. Estado-Nação, poder e modernidade: revisitando conceitos. In: *Medicinas indígenas e as políticas da tradição: entre discursos oficiais e vozes indígenas*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013. p. 29-45.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLYNN, R.; NITSCH, K. *Normalization, Social Integration and Community Services*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e69766, p. 1-18, 2020.
- FRANÇA, S. S. L. A história portuguesa medieval preservação, ordenação e esquecimento. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 23, n. 38, p.490-499, jul./dez., 2007.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 21, p. 211-260, jun. 2000.

FRÖHLICH, R. Processos de normalização da deficiência: da correção ao investimento na aprendizagem. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, set./dez., p. 68-81, 2019.

FRY, P. Pontos de vista sobre a descolonização em Moçambique. *Crítica: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 26, n. 76, p. 207-211. jun. 2011.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *A Fundação: quem somos*. Disponível em: <<https://fundacaoulysses.org.br/>>. Acesso em: jan. 2022.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

GALVANI, M. D.; COSTA, M. P. R.; VINENTE, S. Uma experiência no âmbito do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) em Educação Especial. In: GOMES, S. R.; MOTA, J. D.; VINENTE, S. (Orgs.). *Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial em diferentes cenários*. Manaus: EDUA e Alexia Cultural, 2020, p. 89-105.

GALVANI, M. D.; VINENTE, S. Encaminhamento de estudantes com deficiência aos serviços de Educação Especial em Manaus: quais os critérios? *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, n. 2, p. 746-768, mai./ago., 2020.

GARCIA, R. M. C. MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 17, Número Especial, mai.-ago., p. 105-124, 2011.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set/dez., 2006.

GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas Públicas em Educação Especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. *REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, L. P. Marcello Caetano, uma biografia dos trópicos. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 34, n. 66, p. 859-863, set/dez., 2018.

GONÇALVES, P. *Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: uma análise crítica*. 2020. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GUIMARÃES, A. L.; et al. *Os Presidentes e os Governos da República no Século XX*. Lisboa: Caixa Geral de Depósitos, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

GUIMARÃES, S. P. Desafios e dilemas dos grandes países periféricos: Brasil e Índia. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 41, n. 1, p. 109-132, 1998.

- HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez., 2014.
- HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 39, n. 144, jul.-set., p. 779-794, 2018.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v. 21, n. 70, p. 159-170. Abr. 2000.
- HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 4, p. 5-34, jul. 1998.
- HORTA, J. S. B. Planejamento Educacional. In: MENDES, D. T. (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 193-235.
- HUMBANE, E. M. Educação e diversidade: o caso de Moçambique. *Sinais: Revista de Ciências Sociais*, Vitória, v. 21, n. 1, p. 7-26, jan./jul., 2017.
- IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*: acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Brasília: IBICT, 2022. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: abr. 2022.
- IILP. *Criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)*. Lisboa, 2022. Disponível em: <<https://iilp.cplp.org/>>. Acesso em: jan. 2022.
- INES. *Instituto Nacional de Educação de Surdos: conheço o INES*. Rio de Janeiro, 21 out. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. *APAE: 1954-2011*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- JANUÁRIO, E. M. *Estudo da Luta de Libertação Nacional de Moçambique*. Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado Maior do Exército, 2019.
- JARDIM, M. C.; SILVA, M. R. *Programa de Aceleração do Crescimento (PAC): neodesenvolvimentismo?* São Paulo: UNESP, 2015.
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, 24, Edição Especial, out.-dez., 2018.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 45, e 217170, 2019.

KOERNER, A. O papel dos direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 53, p. 143-181, 2003.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. A relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, jul./set. p. 40-55, 2016.

LOPES, B. D. et al. Educação Inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. *Revista Onis Ciência*, Braga, v. 8, n. 25, mai./ago., 2020.

LOURENÇO, E. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 95-118-2010.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1283-1302, out./nov. 2018.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012.

MADEIRA, R. M.; MARENCO, A. Os desafios da internacionalização: mapeando dinâmicas e rotas da circulação internacional. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, v. 19, jan./abr., 2016.

MAGALHÃES, J. A História da Educação em Portugal: Temas, Discursos, Paradigmas. In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A.; CORREIA, L. G.; FELGUEIRAS, M. L. (Orgs.). *A História da Educação em Portugal: Balanço e perspectivas*. Porto: Edições Asa, 2007. p. 13-34.

MAGNOLI, D. O Estado em busca do seu Território. *Terra Brasilis: Revista da Rede Brasileira e História da Geografia e Geografia Histórica*, Niterói, n. 4, v. 5, 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANDLATE, C. D.; SOUZA, J. E. Samora Machel, presidente engajado na educação em Moçambique: um recorte da sua governação entre 1970 e 1975. *Criar Educação*, Criciúma, v. 10, n. 1, jan./jul., p. 21-47, 2021.

MANZINI, J. E. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004.

- MARCONDES, M. A. S. Educação Comparada: perspectivas teóricas e investigações. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun., 2005.
- MARGARIDO, A. *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- MARIANO, M. P. *A política externa brasileira e a integração regional: uma análise a partir do Mercosul*. São Paulo: UNESP, 2015.
- MASSANGAIE, A. T. Moçambique no processo de integração na comunidade para o desenvolvimento Da África Austral (SADC). *Revista Brasileira de Estudos Africanos*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 23-55, jul./dez., 2018.
- MATOS, M. A. S.; VINENTE, S. Políticas de inclusão para o educando com paralisia cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: entre o proposto nos documentos e o praticado nas escolas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos: UFSCar, 2012, p. 1-15.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELLETTI, S. M. F. Apae educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú, *Anais...* Caxambú: ANPED, 2008. p. 1-16.
- MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.
- MELLO, G. N. *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.
- MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago., 2010.
- MENDES, E. G. SANTOS, V.; BRANCO, A. P. C. *Contextos de Influência da Política de Educação Especial no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- MENDES, E. G.; SANTOS, V.; SEBIN, B. R. *Política de Educação Especial no Brasil: análise da produção de textos (2004-2019)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- MENESES, M. P. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, Número Especial, p. 115-140, nov. 2018.
- MENESES, M. P. Moçambique: entre a narrativa histórica oficial e as memórias plurais. *Nômadias*. Bogotá, n. 53, jul./dez., 2020.
- MICCAS, C. *Adaptação cultural para o Brasil da matriz de avaliação das atividades e participação para autismo (MAAPA)*. 2015.143f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINDOSO, A. V. *Os assimilados de Moçambique: da situação colonial à experiência socialista*. 2017. 254f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Curitiba, 2017.

MIRANDA, M. J. C. *Educação Infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, em Maringá/BR e Guadalajara/ES*. 2011, 478f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

MIYAMOTO, S. O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). *Revista Brasileira de Política Internacional*. Brasília, v. 52, n. 2, p. 22-42, 2009.

MOÇAMBIQUE. *Anexo do Plano Estratégico da Educação 2020-2029: Plano Operacional 2020-2022*. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-22-mozambique-esp_anexos.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

MOÇAMBIQUE. Assembleia Popular: aprova a Constituição da República de Moçambique. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Maputo, 2 nov. 1990.

MOÇAMBIQUE. Assembleia Popular: aprova a Constituição da República de Moçambique. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Maputo, 22. dez. 2004. MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, de 20 de junho de 1975: Aprova a Constituição da República Popular de Moçambique e aprova da Lei da Nacionalidade. Maputo, 20 jun. 1975.

MOÇAMBIQUE. Decreto nº 1, de 29 de junho de 1975: Define as tarefas e funções que cabem a cada Ministério na realização do Programa Geral de atividades do Conselho de Ministros.

MOÇAMBIQUE. Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade. *Plano Estratégico de Educação e Cultura: 2010-2011*. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 1, de 12 de junho de 2018: Lei da Revisão Pontual na Constituição da República de Moçambique. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Maputo, 12 jun. 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018: estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, abreviadamente designado por SNE. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Maputo, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 26, de 16 de novembro de 2007: altera o Art. 304 da Constituição da República. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Maputo, 16 nov. 2007.

- MOÇAMBIQUE. Lei nº 4, de 23 de março de 1983: Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Maputo. 23 mar. 1983.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº 6, de 6 de maio de 1992: Reajusta o quadro geral do Sistema Educativo e adéqua as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de março. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Maputo, 6 mai. 1992.
- MOÇAMBIQUE. Resolução nº 20, de 23 de junho de 1999: Aprova a Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência. *Boletim da República*, Maputo, Série I, n. 2, 29 jun. 1999.
- MOÇAMBIQUE. Resolução nº 40, de 10 de julho de 2020: Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. *Boletim da República*, Maputo, I Serie, n. 131, 10 jul. 2020.
- MOÇAMBIQUE. Resolução nº 68, de 27 de novembro de 2009: Aprova a Estratégia da Pessoa com Deficiência na Função Pública. *Boletim da República*, Maputo, Série I, n. 348, 27 nov. 2009.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-Pesquisa-Extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-393, mai./ago., 2009.
- MONTES, A. L. B. *Reconhecimento de línguas de sinais e educação de surdos no Brasil e na Suécia*. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- MORAIS, S. Cooperação Educacional Brasil-Moçambique: Considerações sobre discursos de modernidade e distinção social. *Cadernos de Estudos Africanos*. Lisboa, v. 36, p. 87-111, 2018.
- MOREIRA, M. H. B. *Educação especial e educação: percepções sobre a formação docente em nível de pós-graduação - EaD em São Paulo e em Lisboa*. 2012. 349f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.
- MORITZ, M. L.; RITA, M. B. Mídia Impressa e Gênero na construção do impeachment de Dilma Rousseff. *INTERCOM: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 203-223, mai./ago., 2020.
- NEVES, L. R.; RAHME, M. M.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019.
- NEY, A. *Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- NOZU, W. C. S. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NUNES, L. R. O. P. Problemas de pesquisa em Educação Especial. In: _____. *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial* (Org.). Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial. Marília: ABPEE, 2020. p. 11-26.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 483-492, mai./ago. 2011.

OLIVEIRA, L. M. N. *Trabalho pedagógico na Educação Especial: o professor de sala de recursos e sua implicação na escolarização dos alunos com baixa visão*. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

ONU. *Agenda 2030: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, em setembro de 2015. ONU, 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 217 A III*. Paris, 10 dez. 1948.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*. Genebra, 1982. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>>. Acesso em: nov. 2022.

ORLANDO, E. A.; HENRIQUES, H. Nota prévia sobre a Escola de Pais no Brasil e em Portugal. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 51, n. 52, mai./ago., p. 65-80, 2017.

OUA. Organização da Unidade Africana. *Carta de Banjul: Carta Africana dos Direitos Humanos e dos povos*. Aprovada pela Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA) em Banjul, Gâmbia, em janeiro de 1981, e adotada pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana (OUA) em Nairóbi, Quênia, em 27 jun. 1981.

PADILHA, C. A. A Política de Educação Especial do Governo FHC (1995-2002): uma opção pela integração. *Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez. 2017.

PADILHA, C. A. A política de Educação Especial na Era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, n. 66, p. 160-177, 2015.

PADILHA, M. I. C. S.; CARVALHO, M. T. C. O aluno de graduação e a pesquisa científica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 281-295, ago. 1993.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação Do Brasil: Lula Alckmin 2023-2026*. Coligação Brasil da Esperança, 2022. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/893498/5_1659820284477.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Lula Presidente: Programa de Governo (2007-2010)*. Brasília: Partidos dos Trabalhadores, 2006. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/CSBH/wp->

[content/uploads/sites/3/2017/04/Programa_de_governo_2007-2010.pdf](https://www.pt.org.br/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/Programa_de_governo_2007-2010.pdf)>. Acesso em: jan. 2022.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de Governo Dilma Rousseff: Mais mudanças, mais futuro*. Brasília: Partido dos Trabalhadores, 2014. Disponível em: <<https://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>>. Acesso em: fev. 2022.

PARTIDOS DOS TRABALHADORES. *Programa de Governo Dilma Rousseff: Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira*: Partido dos Trabalhadores, 2010. Disponível em: <http://deputados-democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. V. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 24, e43536, p. 1-14, 2019.

PENG, I. K. As Relações Diplomáticas entre a RPC e os Países de Língua Oficial Portuguesa na Perspectiva do Multilateralismo e o papel de “plataforma” de Macau. *Revista Administração*, Macau, v. 20. n. 78, p. 1233-1257, 2007.

PEREIRA, C. E. C. *Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal*. 282f. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIRES, A. P. As letras de uma revolução: a implantação da república em Portugal a 5 de outubro de 1910. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 331-354, mai.-ago. 2017.

PORTUGAL. *Acordo de Lusaka*: Acordo entre o Estado Português e a Frente de Libertação de Moçambique. Lusaka, 1974. Disponível em: <<https://www.fafich.ufmg.br/luarnaut/Acordo%20de%20Lusaka-doc.pdf>>. Acesso em: jan. 2022.

PORTUGAL. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: língua, cultura e educação*. Lisboa, 2022a. Disponível em: <<https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=2604>>. Acesso em: jan. 2022.

PORTUGAL. Decreto de Aprovação da Constituição: Constituição da República Portuguesa (CRP). *Diário da República*, Lisboa, n. 86, Série I de 10 abr. 1976. Disponível em: <<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>> Acesso em: jan. 2022.

PORTUGAL. Decreto Legislativo Regional nº 33, de 31 de dezembro de 2009: Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira. *Diário da República*, Lisboa, n. 252, Série I de 31 dez 2009, p. 8830 – 8859.

PORTUGAL. Decreto regional nº 13, de 24 de abril de 1979: Permite a atribuição excepcional de diplomas de 4.ª classe a deficientes intelectuais do ensino especial oficial. *Diário da República*, Lisboa, n. 194, Série I de 23 ago. 1979, p. 2062 – 2062.

PORTUGAL. Decreto Regulamentar nº 14, de 7 de abril de 1981: Estabelece disposições relativas à atribuição de um subsídio de educação especial, instituído pelo Decreto-Lei nº 170/80, de 29 de maio. *Diário da República*, Lisboa, n. 81, Série I de 7 abri. 1981. p. 880 – 883.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 1, de 3 de janeiro de 2022: Altera o regime de avaliação de incapacidade das pessoas com deficiência. *Diário da República*, Lisboa, n. 1, Série I, 03 jan. 2022, p. 6 – 10.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 170, de 29 de maio de 1980: Alarga o âmbito e valoriza as prestações de segurança social à infância, juventude e família. *Diário da República*, Lisboa, n. 124, Série I, p. 1235-1238, 29 mai. 1980.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 174/1977, de 2 de maio: Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica. *Diário da República*, Lisboa, n. 101, Série I, 02 mai. 1977.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 18, de 11 de janeiro de 1989: Disciplina as actividades de apoio ocupacional aos deficientes graves. *Diário da República*, Lisboa, n. 9, Série I de 11 jan. 1989. p. 125 – 127.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 243, de 15 de junho de 1987: Estabelece medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos alunos deficientes. *Diário da República*, Lisboa, n. 135, 1987, Série I, de 15 jun. 1987.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 28, de 6 de outubro de 2009: Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que visa a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento, através actuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade. *Diário da República*, Lisboa, n. 193, Série I de 06 de outubro de 2009, p. 7298 – 7301.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 38.968, de 27 de outubro de 1952. *Diário de Governo*, Lisboa, Serie I, n. 241, p. 1067-1084, 1952a.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 38.969, de 27 de outubro de 1952. *Diário de Governo*, Lisboa, I Serie I, n. 241, p. 1084-1095, 1952a.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 4, de 11 de janeiro de 1978: Fixa a escolaridade obrigatória de seis anos a todos os indivíduos nascidos a partir de 1 de janeiro de 1965. *Diário da República*, Lisboa, n. 9, 1978, Série I de 11 de jan. 1978.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 45.810, de 9 de julho de 1964: Amplia o período de escolaridade obrigatória. *Diário do Governo*, Lisboa, n. 160/1964, Série I de 09 jul. 1964, p. 876 – 877.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 538, de 31 de dezembro de 1979: Assegura um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

Diário da República, Lisboa, n. 300, 1979, 11º Suplemento, Série I de 31 dez. 1979. p. 265 – 267.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho: estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, Lisboa, n. 129, Série I, p. 2918-2928, 7 jun. 2018.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 84/1978, de 2 de maio: Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas. *Diário da República*, Lisboa, n. 100, Série I, Lisboa, 02 mai. 1978.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 93, de 16 de abril de 2009: Aprova o Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária. *Diário da República*, Lisboa, n.74, Série I de 16 abr. 2009, p. 2275 – 2277.

PORTUGAL. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022*. Lisboa: República Portuguesa, 2018. Disponível em: <<https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-3.pdf>>. Acesso em. jun. 2022.

PORTUGAL. Lei Constitucional nº 1, de 20 de setembro de 1997: Quarta revisão constitucional. *Diário da República*, Lisboa, n. 218, Série I-A de 20 set. 1997, p. 5130 – 5196.

PORTUGAL. Lei nº 1, de 12 de agosto de 2005: Sétima revisão constitucional. *Diário da República*, Lisboa, n. 155, Série I-A de 12 ago. 2005, p. 4642 – 4686.

PORTUGAL. Lei nº 1, de 12 de dezembro de 2001: Quinta revisão constitucional. *Diário da República*, Lisboa, n. 286, Série I-A de 21 dez. 2001, p. 8172 – 8217.

PORTUGAL. Lei nº 1, de 24 de julho de 2004: Sexta revisão constitucional. *Diário da República*, Lisboa, n. 173, Série I-A de 24 jul. 2004, p. 4642 – 4693.

PORTUGAL. Lei nº 1, de 30 de setembro de 1982: Primeira revisão da Constituição. *Diário da República*, Lisboa, n. 227, Série I de 30 set. 1982, p. 3135 – 3206.

PORTUGAL. Lei nº 1, de 8 de julho de 1989: Segunda revisão da Constituição. Publicação: *Diário da República*, Lisboa, n. 155, 1º Suplemento, Série I de 08 jul. 1989, p. 2 – 69.

PORTUGAL. Lei nº 1.941, de 11 de abril de 1936: Estabelece as bases de organização do Ministério da Instrução Pública e altera a sua denominação para Ministério da Educação Nacional. Institui a Junta Nacional da Educação e extingue o Conselho Superior de Instrução Pública, o Conselho Superior de Belas Artes, a Junta Nacional de Escavações e Antiguidades, a Comissão do Cinema Educativo e a Junta de Educação Nacional. *Diário do Governo*, Lisboa, nº 84/1936, Série I, 11. abr. 1936.

PORTUGAL. Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997: Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, Lisboa, n. 217, Série I-A de 19 set. 1997. p. 5082 – 5083.

PORTUGAL. Lei nº 3, de 16 de agosto de 1971: Promulga a nova redacção de várias disposições da Constituição Política da República Portuguesa. *Diário do Governo*, Lisboa, n. 192, 1º Suplemento, Série I de 16 ago. 1971, p. 1 – 7.

PORTUGAL. Lei nº 38, de 18 de agosto de 2004: Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. *Diário da República*, Lisboa, n. 194, Série I-A de 18 ago. 2004, p. 5232 – 5236.

PORTUGAL. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986: Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, n. 237, Série I de 14 out. 1986, p. 3067 – 3081.

PORTUGAL. Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005: Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República*, Lisboa, n. 166, Série I-A de 30 ago. 2005, p. 5122 – 5138.

PORTUGAL. Lei nº 65, de 3 de julho de 2015: Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. *Diário da República*, Lisboa, n.º 128, Série I de 03 jul. 2015, p. 4572 – 4572.

PORTUGAL. Lei nº 85, de 27 de agosto de 2009: Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República*, Lisboa, n. 166, Série I de 27 ago. 2009, p. 5635 – 5636.

PORTUGAL. Portaria nº 994, de 18 de agosto de 1995: Condições de Acesso e de Frequência dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais que Frequentam Estabelecimentos de Ensino Particular de Educação Especial. *Diário da República*, Lisboa, 18 ago. 1995.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros nº 119, de 31 de agosto de 2021: aprovou a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025. *Diário da República*, Lisboa, nº 169, Série I, p. 3-71, 31 ago. 2021.

PRIETO, R. G. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996*. 2000. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

PUGA, B. Z. *O direito à aprendizagem: diálogos entre estrutura normativa da educação e aluno no século XXI*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

QUIMUENHE, A. História da Educação Moçambicana no século XX: Lei 4/83 e Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação. *Revista Científica de Educação*, v.3, n. p. e019011, 2018.

RAHME, M. M. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

RATTNER, H. Globalização: em direção a um mundo só? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 65-76, 1995.

RECH, T. L. *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece*. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REIS FILHO, D. A. O Partido dos Trabalhadores: trajetória, metamorfoses, perspectivas. In: REIS, D. A.; FERREIRA, J. (Org.). *As esquerdas no Brasil: Revolução e democracia*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 3, p. 503-540.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 4, fev./ jul. 1993.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. et al *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, L. R. M.; et al. Análise das sustentações orais da Ação Direta de Inconstitucionalidade da PNEE-2020. *Revista Práxis Educacional*. v. 17, n.46, p. 506-527, jul./set. 2021.

RODRIGUES, C. H. L.; JURGENFELD, V. F. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 2 (66), p. 393-420, maio-agosto 2019.

RODRIGUES, D. *Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal*. Lisboa, 2016, Instituto Rodrigues Mendes. Disponível em: <<https://www.diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/>>. Acesso em: out. 2021.

RODRIGUES, I. M. A. História, Identidade e Cooperação: a África na comunidade dos países de língua portuguesa. *Cadernos de Aulas do LEA*. Ilhéus, n. 8, p. 103-115, nov. 2019.

RODRIGUES, J. L. P.; ACHCAR, I. Reconversão Profissional: conceitos e propostas. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 65, p. 118-133, jan./mar. 1995.

RODRIGUES, M. M. A. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89. jan./fev., 2007.

SANTOS, P. R. *A institucionalização da participação no Governo Lula: um estudo de caso sobre o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social*. 2012. 54f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SÃO PAULO. *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Governo do Estado de São Paulo, 2011.

SAUER, I. L.; RODRIGUES, L. A. Pré-sal e Petrobras além dos discursos e mitos: disputas, riscos e desafios. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 185-229, 2016.

SAVIANI, D. História comparada da educação: algumas aproximações. *História da Educação (UFPel)*, Pelotas, n.10, p. 5-16, 2001.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b.

SAVIANI, D. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da et al. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília: MEC/SASE, 2014b. p. 15-29.

- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação – PUC Campinas*. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008a.
- SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44 maio/ago. p. 380-412, 2010.
- SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.
- SCHERER-WARREN, I. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, mai-ago., 2014.
- SHEVARDNADZE, E. Política exterior e diplomacia. *Lua Nova*, São Paulo, v. 89, n. 19, p.179-211, 1989.
- SILVA, C. F.; RUMBANE, S. J. Estado, Sistema Educativo e Gestão Escolar em Moçambique. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, Número Especial, p. 560-582, 2022.
- SILVA, D. B. M. *Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019*. 2021. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- SILVA, F. C. T. Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64,p. 209-224, jan./mar., 2016.
- SILVA, J. A. O Estado Democrático de Direito. *Revista Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, n. 173, p. 15-34, jul./set., 1988.
- SILVA, K. J. L.; VINENTE, S. ; MATOS, M. A. S. A Tecnologia Assistiva e a inclusão de alunos com deficiência: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2014, São Carlos. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. v. 1. p. 1-20.
- SILVA, K. J. L.; VINENTE, S.; MATOS, M. A. S. Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa: contribuições para a inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: 3, 2013, Rio de Janeiro. *Anais do III Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e participação na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2013. v. 2. p. 646-658.
- SILVA, L. M.; GUIMARÃES, P. B. V. O Mandado de Segurança e seu papel na efetivação dos direitos fundamentais. *Revista Direito e Desenvolvimento*, João Pessoa, v. 5, n. 10, p. 187-204, jul./dez. 2014.
- SILVA, R. H. R.; SANCHÉZ GAMBOA, S. Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumental de análise. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 6, n. 2, p. 373-402, 2011.

SILVA, W. T.; SUGAMOSTO, A.; ARAÚJO, U. I. O Marxismo Cultural no Brasil: origens e desdobramentos de uma teoria conservadora. *Revista Cultura & Religião*, Iquique, v. 15, n. 1, jan./jul., p. 180-222, 2021.

SILVA, A. G. F. *et al.* 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, 2017.

SIQUEIRA, L. O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano: considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História. *História*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 99-125, 2009.

SOUZA, A. S. R. *et al.* Aspectos gerais da pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*. Recife, v. 21, n. 1, p. S47-S64, fev., 2021.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul./dez., p. 20-45, 2006.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2. Rio de Janeiro, mai./ago. 2019.

SUFRAMA. Superintendência da Zona Franca de Manaus. *Polo Industrial de Manaus*. Manaus: PIM, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/suframa/pt-br/assuntos/polo-industrial-de-manaus>>. Acesso em: jun. 2022.

TIBYRIÇÁ, R. F. *As medidas de apoio para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados*. 2019. 191f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. *Partido dos Trabalhadores: informações sobre o Partido*. 2022. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/partidos/partidos-registrados-no-tse/partido-dos-trabalhadores>>. Acesso em: fev. 2022.

TUFFANI, E. História da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). *Soletras*, São Gonçalo, v. 9, n. 17, p. 64-80, 2009.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. *Floresta do Campus*. 2020. Disponível em: <<https://arii.ufam.edu.br/ufam/floresta-do-campus.html>>. Acesso em: jun. 2022.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Faculdade de Educação. Manaus: UFAM, 2008.

UFSCAR. *Portaria GR nº 312, de 03 de outubro de 1997: dispõe sobre a instituição do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD)*. São Carlos: UFSCar, 1997a.

UFSCAR. Resolução nº 315 - CEPE, de 03 de outubro de 1997: dispõe sobre a instituição do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD). São Carlos: UFSCar, 1997b.

UNESCO. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Genebra: UNESCO, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Aprovada na Sessão Plenária da Conferência Mundial de Educação Especial em 10 de junho de 1994. UNESCO, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência de Jomtien, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. UNESCO, 1990.

UNESCO. *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar: Texto adotado pelo Fórum Mundial de Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000.

UNESCO. *Revisão de Políticas Educacionais: Moçambique*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), jun. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Ciclones Idai e Kenneth em Moçambique: pela primeira vez dois ciclones tropicais fortes atingem Moçambique durante a mesma estação*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/mozambique/ciclone-idai-e-kenneth>>. Acesso em: mai. 2022.

VASCO, D. J. Reinventar a Paz e Reconciliação Nacional em Moçambique. *Revista Portuguesa de Ciências Jurídicas*, Macapá, v. 3, n. 2, p.25-36, ago./dez. 2022.

VINENTE, S. O atendimento do escolar com Paralisia Cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica no contexto da diversidade. In: MATOS, M. A. S. (Org.). *Educação Especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM*. Manaus: Vitória, 2012. p. 185-209.

VINENTE, S. O 1º Congresso dos Estudantes de Pedagogia da UFAM: contribuições para a formação de docentes. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 7, n. 7, p. 192-207, jan./jun. 2014.

VINENTE, S. O movimento estudantil na atualidade e seus múltiplos contextos: um relato de experiência sobre a organização do 1º Congresso dos Estudantes de Pedagogia da UFAM. In: ENCONTRO AMAZÔNICO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2013, Manaus. *Anais do III EAPSI e I EIPSI*. Manaus: EDUA, 2013. v. 1. p. 1-17.

VINENTE, S. *Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus*. 2017, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

VINENTE, S.; CIA, F. Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, p. 1-29, 2021.

VINENTE, S.; COSTA, M. P. R. Escolarização de jovens e adultos com deficiência nos países lusófonos: análise da legislação educacional. In: COSTA, M. P. R. *Educação especial e educação de adultos: temas para reflexão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 35-52.

VINENTE, S.; COSTA, M. P. R. *Protocolo de Análise Documental: legislação educacional dos países lusófonos*. Instrumento de Pesquisa. São Carlos: UFSCar, 2015.

VINENTE, S.; COSTA, M. P. R.; GALVANI, M. D. Interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Moçambique. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 76-86, jan./mar., 2019.

VINENTE, S.; COSTA, M. P. R.; GALVANI, M. D. Jovens e adultos com deficiência e a legislação educacional dos países lusófonos. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 5, p. 185-197, jul./dez., 2018.

VINENTE, S.; DUARTE, M. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: possibilidade ou utopia. *Olh@res - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 133-151, 2015.

VINENTE, S.; DUARTE, M. *Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a política brasileira de inclusão escolar*. Curso de curta duração ministrado. São Carlos: UFSCar, 2016a.

VINENTE, S.; DUARTE, M. Universalização do atendimento escolar aos estudantes público-alvo da Educação Especial: Notas sobre os Planos Nacionais de Educação (2001 a 2004). *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 184-207, mai./ago., 2016b.

VINENTE, S.; DUARTE, M.; COSTA, M. P. R. Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) na Licenciatura em Educação Especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2016, São Carlos. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016. p. 1-15.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Acesso de estudantes com deficiência aos serviços especializados de escolarização em Manaus. In: GOMES, S. R.; MOTA, J. D.; VINENTE, S. (Orgs.). *Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial em diferentes cenários*. Manaus: EDUA e Alexa Cultural, 2020b, v. 1, p. 107-119.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Buscando excelência na pós-graduação em Educação Especial: o caso da UFSCar. *Estudos Interdisciplinares em Educação*. Lorena, n. 4, v. 1, p. 41-50, 2018b.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Estudo Comparado da Política de Educação Especial. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10, 2021, São Luís, *Anais da X Jornada Internacional de Políticas Públicas*, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, p. 1-12. 2021.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Gestão e Organização da Política de Educação Especial em um Município Amazonense de Grande Porte. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 72-102, jan./jun., 2019.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Notas Sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.19, n.3, p.979-998, set./dez. 2020a.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. Política de Educação Especial em Manaus e o Projeto Político-Pedagógico das escolas. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 90-108, jan./jun. 2018a.

VINENTE, S.; MARQUES, M. P. S. D. Um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. *Revista Exitus*, Santarém, v. 5, n. 1, p. 50-69, 2015.

VINENTE, S.; OLIVEIRA, S. S. B. A política de Inclusão Escolar em Manaus/AM: considerações sobre a formação de gestores. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2015.

VINENTE, S.; OLIVEIRA, S. S. B. Implementação do Atendimento Educacional Especializado e a formação de gestores na capital amazonense. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n.1, p. 507-528, 2017.

VINENTE, S.; SILVA, K. J. L. Contribuições de um grupo de pesquisa na produção científica em educação inclusiva na região amazônica. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 7, n. 2, p. 78-92, jul./dez. 2015.

VINENTE, S.; SILVA, K. J. L. Tecnologia Assistiva e inclusão de estudantes com Paralisia Cerebral: um estudo preliminar. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 13, p. 109-118, jan./jun., 2016.

VINENTE, S. *Educação Especial em Manaus: história, políticas e serviços*. Manaus: EDUA, 2022.

WEBER, M. *Ciência e Política: duas vocações*. Tradução de Marco Antônio Casa Nova. São Paulo: Martin Claret, 2015.

WILHELM, V. B. *Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo*. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO PELO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REPRESENTANTES DOS
MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO
(BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL)
(Resoluções CNS Nº 466/2012 e 510/2016)

ESTUDO COMPARADO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO BRASIL, DE
MOÇAMBIQUE E DE PORTUGAL

Eu, Samuel Vinente, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), lhe convido a participar da pesquisa “Estudo comparado da política de Educação Especial do Brasil, de Moçambique e de Portugal” sob orientação da Profª Drª Márcia Duarte Galvani.

Este trabalho poderá contribuir na avaliação da política de Educação Especial implementada nos países lusófonos e descrever os serviços e programas governamentais ofertados. O objetivo desse estudo é analisar e comparar a política de Educação Especial implementada no Brasil, em Moçambique e em Portugal no período de 2008 a 2018.

Você foi selecionado (a) por ser representante do Ministério da Educação e/ou do setor responsável pelas políticas de Educação Especial de países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especificamente Brasil, Moçambique e Portugal. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento da pesquisa. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores ou com a UFSCar.

Você será convidado responder um roteiro semiestruturado de entrevista sobre programas, ações governamentais e serviços especializados implementados em seu país. As perguntas não serão invasivas. Participar desse estudo não oferece risco imediato, porém, considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter à algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou um leve cansaço após responder às perguntas. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar pela suspensão imediata da entrevista, podendo interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento.

No caso de encerramento de sua participação por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os

possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, trabalhos ou revistas científicas. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Entretanto, as despesas decorrentes da sua participação no estudo, quando for o caso, serão ressarcidas pelo pesquisador no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Solicito sua autorização para gravação das entrevistas em áudio. As entrevistas realizadas serão transcritas e analisadas pelo pesquisador e um auxiliar, garantindo que esta se mantenha a mais fidedigna possível. Após ter rubricado as folhas e assinado ao final deste termo, você receberá uma cópia deste documento constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar dúvidas em relação ao projeto e/ou sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso venha a ter qualquer dúvida poderá comunicar-se pelo telefone (XX) XXX-XXX, a qualquer momento.

Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte Galvani
(orientadora da pesquisa)

Samuel Vinente
(estudante de doutorado)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

Nome:

Cargo ou Função:

Gênero: () M () F

Idade:

Tempo de atuação no cargo:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Formação inicial em:

Instituição:

Pós-Graduação em:

Instituição:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Conte-nos um pouco sobre sua experiência profissional:

CONCEITO DE MODALIDADE ESCOLAR ADOTADO NO PAÍS

Qual desses conceitos (educação especial, educação inclusiva, ensino emendativo, regime especial, ensino especial, inclusão escolar) é utilizado, no âmbito do governo federal, para a definição das políticas públicas nos últimos anos?

Quais documentos normatizam a utilização da terminologia atual?

ALUNADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em relação ao alunado, quais são os estudantes atendidos pela Educação Especial, conforme os documentos oficiais e as ações do MEC?

Há algum trabalho no âmbito do MEC, em enviar ao Poder Legislativo, uma alteração dessa nomenclatura (projeto de lei ou decreto de regulamentação)?

Como você analisa as alterações dessas terminologias, referentes ao público-alvo da Educação Especial, nesses últimos anos?

IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO AOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Como esses estudantes são identificados atualmente, de acordo com os marcos normativos e as atuais políticas do MEC?

A Nota Técnica nº 04/2014 – MEC/SECADI, que dispõe sobre a não obrigatoriedade de laudo médico (diagnóstico clínico), ainda continua vigente?

Como esses estudantes, após o processo de identificação, são encaminhados aos serviços especializados?

PROGRAMAS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS IMPLMENTADOS PELO MEC

Quais foram os programas ou ações implementadas pela Gestão Bolsonaro, na área de Educação Especial? Seria possível descrevê-los?

Quais programas de gestões anteriores foram continuados ou descontinuados na atual gestão? Por quê?

Os atuais serviços de AEE são suficientes para o atendimento do público-alvo da Educação Especial?

Quais são as políticas mais recentes implementadas, em relação ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais?

Quanto ao financiamento dos programas e ações de Educação Especial, eles têm aumentado ou diminuído nos últimos anos?

Ao longo desses últimos anos atuando no MEC, você tem observado que a mudança de gestores, pode contribuir ou não, para a implementação das políticas voltadas a esse alunado?

Como o MEC trabalhou para implementar os programas e ações para esse público, durante o período de pandemia de SARS-CoV-2?

CONTABILIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS

Como a utilização dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva implica na matrícula dos estudantes público-alvo nos sistemas públicos de ensino?

Como esses estudantes são contabilizados nas estatísticas oficiais do governo?

Quantos alunos da Educação Especial estão matriculados no sistema público de ensino?

Você pode tecer algumas considerações sobre esses últimos dados, referentes aos últimos anos, de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL IMPLEMENTADAS PELO MEC

Como as políticas de Educação Especial implementadas pelo MEC são monitoradas?

A implementação e a eficácia dos serviços de AEE são avaliadas? De que forma?

Há dados oficiais para o monitoramento desses serviços? Quais são?

O que esses dados vão apontando nesse cenário, em relação ao público-alvo da Educação Especial?

SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quais são os serviços especializados ofertados, no sistema público de ensino, os estudantes público-alvo da Educação Especial?

Qual legislação ampara a oferta desses serviços?

Em relação aos programas e ações ofertados para esse alunado, se fosse possível listá-los em relação aos últimos dez anos, quais seriam essas ações e quais seriam esses programas?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS

Como ocorre, atualmente no Brasil, a formação continuada dos professores da Educação Especial, que atuam nos sistemas públicos de ensino?

Como podemos ter acesso a esses dados?

Em relação a alguns desses programas citados, alguns deles são voltados exclusivamente para deficiência visual, surdez ou deficiência auditiva?

Em relação aos programas específicos para esse alunado são aqueles já citados anteriormente?

Os programas de formação de professores implementados nos últimos meses, por conta da Pandemia de SARS-CoV-2, se referem a cursos de aperfeiçoamento, especialização, extensão ou cursos de curta duração?

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014) E POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2020)

Como o MEC vem atuando para o cumprimento da Meta 4 – do PNE (2014-2024)?

Quais das estratégias da Meta 4 do PNE (2014-2024) estão mais próximas de serem alcançadas? Quais não?

Há outras formas de articulação do MEC com os demais entes federados, além dos programas de formação de professores e do financiamento?

Sobre a atual “Política Nacional de Educação Especial”, pode-se dizer que está em vigência a de 2008?

Em relação à versão proposta da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, quais alterações serão postas em prática?

Que estudos foram consultados para a construção desse documento?

Que avanços podem ser visualizados, na ótica do MEC, na “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (2020)?

Possui mais alguma sugestão ou avaliação sobre a entrevista realizada?

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ANÁLISE DOCUMENTAL EM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL²³⁰

Parte I - Dados Gerais

Marco Normativo	Ementa	Ano	Conceito adotado	Definição legal	Princípios legais	Princípios pedagógicos	Objetivos	Público-alvo	Local de oferta dos serviços	Adaptações

Parte II - Continuação

Serviços	Competências	Currículo	Papel do Conselho de Ministros	Papel do Ministério da Educação	Papel do Parlamento	Relação público/privado	Observação 1	Observação 2

Parte III - Específica para programas e ações governamentais

Gestão (Nome do Presidente)	Partido Político	Espectro político	Início	Término	Nome do Programa/Ação	Normativa	Definição	Objetivo/Finalidade	Diretrizes	Responsável pela execução e avaliação/monitoramento

²³⁰ Instrumento elaborado para coleta de dados da pesquisa, com algumas adaptações de Vinente (2017) e Vinente e Costa (2015).

Parte IV - DISPOSIÇÕES GERAIS

Disposição legal sobre os conceitos adotados (inclusão escolar, regime especial, educação inclusiva, educação especial, ensino emendativo, ensino especial);

Disposição legal sobre serviços educacionais especializados;

Disposição sobre Programas e projetos institucionalizados no Plano de Governo do Ministério da Educação para suporte na oferta dos serviços especializados;

Disposição sobre o Plano de AEE (ou documento similar);

Disposição legal sobre Perfil do alunado da Educação Especial;

Disposição legal sobre o encaminhamento do alunado aos serviços especializados;

Disposição legal sobre a identificação clínica/pedagógica do alunado da Educação Especial;

Disposição legal sobre métodos e técnicas de ensino;

Documentos-Chave para análise da política de Educação Especial (listar ao lado):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Constituição | <input type="checkbox"/> Portaria |
| <input type="checkbox"/> Emenda Constitucional | <input type="checkbox"/> Política |
| <input type="checkbox"/> Medida Provisória | <input type="checkbox"/> Despacho |
| <input type="checkbox"/> Lei | <input type="checkbox"/> Programa de Governo |
| <input type="checkbox"/> Decreto | <input type="checkbox"/> Edital |
| <input type="checkbox"/> Nota Técnica | <input type="checkbox"/> Lei |
| <input type="checkbox"/> Parecer | <input type="checkbox"/> Ordem de Serviço |
| <input type="checkbox"/> Resolução | |

Disposição legal sobre a Federalização e Municipalização da política de Educação Especial;

Disposição legal sobre a formação inicial de professores especializados;

Disposição legal sobre a formação continuada de professores especializados;

Disposição legal sobre a avaliação do alunado da Educação Especial;

Disposição legal sobre a organização didática e pedagógica dos serviços especializados;

Disposição legal sobre os Programas de Governo;

Relações diplomáticas entre os três países:

APÊNDICE D – RELAÇÃO DE PRESIDENTES DO BRASIL A PARTIR DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA (1889-2023)

Período Histórico	Presidente	Vice-Presidente	Partido do Presidente	Duração do Mandato
Primeira República	Manoel Deodoro da Fonseca	Floriano Vieira Peixoto	-	1889 a 1891
	Manoel Deodoro da Fonseca	Floriano Vieira Peixoto	-	1891 a 1891
	Floriano Vieira Peixoto	-	-	1891 a 1894
	Prudente José de Moraes e Barros	Manuel Vitorino Pereira	Partido Republicano Federal (PRF)	1894 a 1898
	Manoel Ferraz de Campos Salles	Francisco de Assis Rosa e Silva	Partido Republicado Paulista (PRP)	1898 a 1902
	Francisco de Paula Rodrigues Alves	Afonso Augusto Moreira Penna	Partido Republicado Paulista (PRP)	1902 a 1906
	Afonso Augusto Moreira Penna	Nilo Procópio Peçanha	Partido Republicano Mineiro (PRM)	1906 a 1909
	Nilo Procópio Peçanha	-	Partido Republicano Fluminense (PRF)	1909 a 1910
	Hermes Rodrigues da Fonseca	Wenceslau Braz Pereira Gomes	Partido Republicano Conservador (PRC)	1910 a 1914
	Wenceslau Braz Pereira Gomes	Urbano Santos da Costa Araújo	Partido Republicano Mineiro (PRM)	1914 a 1918
	Delfim Moreira da Costa Ribeiro	-	Partido Republicano Mineiro (PRM)	1918 a 1919
	Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa	Delfim Moreira da Costa Ribeiro e Francisco Álvaro Bueno de Paiva	Partido Republicano Mineiro (PRM)	1919 a 1922
	Arthur da Silva Bernardes	Estácio de Albuquerque Coimbra	Partido Republicano Mineiro (PRM)	1922 a 1926
	Washington Luís Pereira de Sousa	Fernando de Melo Viana	Partido Republicano Paulista (PRP)	1926 a 1930
	Júlio Prestes de Albuquerque	Vital Henrique Batista Soares	Partido Republicano Paulista (PRP)	1930
Segunda República	Getúlio Dornelles Vargas	-	-	1930 a 1934
Estado Novo	Getúlio Dornelles Vargas	-	-	1937 a 1945
	José Linhares	-	-	1945 a 1946
República Populista	Eurico Gaspar Dutra	Nereu de Oliveira Ramos	Partido Social Democrático (PSD)	1946 a 1951
	Getúlio Dornelles Vargas	João Fernandes Campos Café Filho	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	1951 ^a a 1954
	João Fernandes Campos Café Filho	-	Partido Social Progressista (PSP)	1954 a 1955
	Carlos Coimbra da Luz	-	Partido Social Democrático (PSD)	1955 a 1955
	Nereu de Oliveira Ramos	-	Partido Social Democrático (PSD)	1955 a 1956

	Juscelino Kubitschek de Oliveira	João Belchior Marques Goulart	Partido Social Democrático (PSD)	1956 a 1961
	Jânio da Silva Quadros	João Belchior Marques Goulart	Partido Trabalhista Nacional (PTN)	1961 a 1961
	Paschoal Ranieri Mazzilli	-	Partido Social Democrático (PSD)	1961 a 1961
	João Belchior Marques Goulart	-	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	1963 a 1964
	Paschoal Ranieri Mazzilli	-	Partido Social Democrático (PSD)	1964 a 1964
Ditadura Militar	Humberto de Alencar Castello Branco	José Maria Alkmin	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)	1964 a 1967
	Arthur da Costa e Silva	Pedro Aleixo	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)	1967 a 1969
	Emílio Garrastazu Médici	Augusto Hamann Rademaker Grunewald	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)	1969 a 1974
	Ernesto Geisel	Adalberto Pereira dos Santos	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)	1974 a 1979
	João Baptista de Oliveira Figueiredo	Antônio Aureliano Chaves de Mendonça	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)	1979 a 1895
	Tancredo de Almeida Neves	José Sarney	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	Não exerceu o mandato
Nova República	José Sarney	-	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1985 a 1990
	Fernando Afonso Collor de Mello	Itamar Augusto Cautiero Franco	Partido da Reconstrução Nacional (PRN)	1990 a 1992
	Itamar Augusto Cautiero Franco	-	Partido da Reconstrução Nacional (PRN)	1992 a 1995
	Fernando Henrique Cardoso		Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)	1995 a 1999
	Fernando Henrique Cardoso	Marco Maciel	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)	1999 a 2003
	Luiz Inácio Lula da Silva	José Alencar Gomes da Silva	Partido dos Trabalhadores (PT)	2003 a 2007
	Luiz Inácio Lula da Silva	José Alencar Gomes da Silva	Partido dos Trabalhadores (PT)	2007 a 2011
	Dilma Rousseff	Michel Miguel Elias Temer Lulia	Partido dos Trabalhadores (PT)	2011 a 2015
	Dilma Rousseff	Michel Miguel Elias Temer Lulia	Partido dos Trabalhadores (PT)	2015 a 2016
	Michel Miguel Elias Temer Lulia	-	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	2016 a 2019
	Jair Messias Bolsonaro	Antonio Hamilton Martins Mourão	Partido Social Liberal (PSL)	2019 a 2023

**APÊNDICE E- RELAÇÃO DE PRESIDENTES DA REPÚBLICA DE
MOÇAMBIQUE (1975 AOS DIAS ATUAIS)**

Ordem	Período	Presidente	Partido	Duração
01	República Populista de Moçambique	Samora Moisés Machel	Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)	1975 a 1986
02		Governo Provisório da FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)	1986 a 1986
03		Joaquim Alberto Chissano	Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)	1986 a 1990
04	República de Moçambique	Joaquim Alberto Chissano	Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)	1990 a 2005
04		Armando Emília Guebuza	Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)	2005 a 2015
05		Filipe Jacinto Nyusi	Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)	2015 aos dias atuais

**APÊNDICE F – RELAÇÃO DE PRESIDENTES DA REPÚBLICA
PORTUGUESA (1910 AOS DIAS ATUAIS)**

Ordem	Presidente	Partido	Duração
01	Joaquim Teófilo Fernandes Braga	Partido Republicano Português	1910 a 1911
02	Manuel José de Arriaga Brum da Silveira	Partido Republicano Português	1911 a 1915
03	Joaquim Teófilo Fernandes Braga	Partido Democrático	1915 a 1915
04	Bernardino Luís Machado Guimarães	Partido Democrático	1915 a 1917
05	Sidónio Bernardino Cardoso da Silva Pais	Partido Nacional Republicano (Partido Sidonista)	1918 a 1918
06	Canto e Castro	Partido Nacional Republicano (Partido Sidonista)	1918 a 1919
07	António José de Almeida	Partido Republicano Evolucionista	1919 a 1923
08	Manuel Teixeira Gomes	Partido Democrático	1923 a 1925
09	Bernardino Luís Machado Guimarães	Partido Democrático	1925 a 1926
10	José Mendes Cabeçadas Júnior	-	1926 a 1926
11	Manuel de Oliveira Gomes da Costa	-	1926 a 1926
12	António Óscar de Fragoso Carmona	União Nacional	1926 a 1951
13	António de Oliveira Salazar	União Nacional	1951 a 1951
14	Francisco Higinio Craveiro Lopes	União Nacional	1951 a 1958
15	Américo de Deus Rodrigues Tomás	União Nacional e Acção Nacional Popular	1958 a 1974
16	Junta de Salvação Nacional	-	1974 a 1974
17	António Sebastião Ribeiro de Spínola	-	1974 a 1974
18	Francisco da Costa Gomes	-	1974 a 1976
19	António dos Santos Ramalho Eanes	Partido Renovador Democrático	1976 a 1986
20	Mário Alberto Nobre Lopes Soares	Partido Socialista	1986 a 1996
21	Jorge Fernando Branco de Sampaio	Partido Socialista	1996 a 2006
22	Aníbal António Cavaco Silva	Partido Social Democrata	2006 a 2016
23	Marcelo Rebelo de Sousa	CHEGA	2016 aos dias atuais

**APÊNDICE G – PANORAMA GERAL DA LEGISLAÇÃO VOLTADA ÀS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL, EM MOÇAMBIQUE E EM
PORTUGAL**

Marcos político-normativos (Ordem Cronológica)			
Nº	Brasil	Moçambique	Portugal
01	Decreto nº 1.428/1854	Constituição da República Popular de Moçambique	Lei nº 6/1971
02	Lei nº 939/1857	Decreto nº 1/1975	Decreto-lei nº 174/1977
03	Decreto-lei nº 5.452/1943	Lei nº 4/1983	Decreto-lei nº 84/1978
04	Lei nº 3.198/1957	Constituição da República de Moçambique	Decreto-lei nº 542/1979
05	Decreto nº 44.236/1958	Lei nº 6/1992	Decreto-lei nº 170/1980
06	Decreto nº 48.252/1960	Resolução nº 20/1999	Portaria nº 384/1981
07	Decreto nº 48.961/1960	Constituição da República de Moçambique	Decreto Regulamentar nº 14/1981
08	Lei nº 4.024/1961	Plano Estratégico de Educação e Cultura	Decreto-lei nº 301/1984
09	Lei nº 4.737/1965	Lei nº 4/2007	Lei nº 4/1984
10	Emenda Constitucional nº 1/1969	Lei nº 23/2007	Decreto-lei nº 88/1985
11	Decreto-lei nº 1.044/1969	Decreto nº 53/2008	Portaria nº 787/1985
12	Lei nº 5.692/1971	Lei nº 12/2009	Decreto Regulamentar nº 21/1986
13	Lei nº 5.798/1972	Resolução nº 63/2010	Lei nº 46/1986
14	Decreto nº 72.425/1973	Lei nº 34/2014	Portaria nº 192/1987
15	Emenda Constitucional nº 12/978	Decreto nº 35/2015	Decreto-lei nº 18/1989
16	Decreto nº 91.872/1985	Manual de Procedimentos: Programa de Apoio Direto às Escolas (2015)	Decreto-lei nº 344/1989
17	Decreto nº 93.481/1986	Resolução nº 36/2018	Lei nº 9/1989
17	Decreto nº 94/1987	Lei nº 18/2018	Decreto-lei nº 35/1990
19	Decreto nº 94.806/1987		Decreto-lei nº 103-A/1990
20	Constituição da República Federativa do Brasil/1988		Decreto-lei nº 139-A/1990
21	Decreto nº 95.816/1988		Decreto-lei nº 319/1991
22	Decreto nº 96.514/1988		Portaria nº 1.022/1992
23	Decreto nº 96.634/1988		Decreto-lei nº 301/1993
24	Decreto nº 96.891/1988		Portaria nº 260/1993
25	Resolução CONTRAN nº 734/1989		Portaria nº 577/1993
26	Lei nº 7.853/1989		Portaria nº 611/1993
27	Lei nº 8.063/1990		Portaria nº 22/1994
28	Lei nº 8.069/1990		Decreto-lei nº 173/1995
29	Lei nº 8.078/1990		Lei nº 17/1995
30	Lei nº 8.112/1990		Portaria nº 8/1995

31	Lei nº 8.213/1991	Portaria nº 994/1995
32	Decreto nº 214/1991	Portaria nº 1.095/1995
33	Lei nº 8.313/1991	Portaria nº 1.184/1995
34	Portaria nº 489/1993	Decreto-lei nº 202/1996
35	Lei nº 8.666/1993	Despacho Normativo nº 20/1996
36	Decreto nº 914/1993	Lei nº 19-A/1996
37	Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)	Lei nº 52-B/1996
38	Lei nº 8.742/1993	Decreto-lei nº 147/1997
39	Política Nacional de Educação Especial	Decreto-lei nº 360/1997
40	Lei nº 8.989/1995	Decreto-lei nº 123/1997
41	Lei nº 9.029/1995	Decreto-lei nº 196/1997
42	Decreto nº 1.680/1995	Decreto Regulamentar nº 56/1997
43	Emenda Constitucional nº 11/1996	Despacho Normativo nº 12/1997
44	Emenda Constitucional nº 14/1996	Lei nº 102/1997
45	Lei nº 9.394/1996	Portaria nº 52/1997
46	Lei nº 9.503/1997	Portaria nº 115/1997
47	Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998	Portaria nº 213/1997
48	Emenda Constitucional nº 19/1998	Portaria nº 1.102/1997
49	Lei nº 9.784/1999	Portaria nº 1.103/1997
50	Decreto nº 3.048/1999	Decreto-lei nº 259/1998
51	Portaria MEC nº 1.679/1999	Decreto-lei nº 347/1998
52	Decreto nº 3.298/1999	Despacho Normativo nº 16/1998
53	Lei nº 10.048/2000	Decreto-lei nº 118/1999
54	Lei nº 10.098/2000	Despacho Conjunto nº 891/1999
55	Lei nº 10.172/2001	Despacho Normativo nº 15/1999
56	Lei nº 10.257/2001	Lei nº 127/1999
57	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Lei nº 142/1999
58	Decreto nº 3.952/2001	Lei nº 147/1999
59	Decreto nº 3.956/2001	Portaria nº 145/1999
60	Decreto Legislativo nº 198/2001	Portaria nº 776/1999
61	Portaria MEC nº 657/2002	Decreto-lei nº 70/2000
62	Lei nº 10.436/2002	Decreto-lei nº 84/2000
63	Lei nº 10.690/2003	Portaria nº 216/2000
64	Portaria SEDH nº 98/2003	Decreto-lei nº 6/2001
65	Lei nº 10.753/2003	Decreto-lei nº 29/2001
66	Portaria nº 3.284/2003	Lei nº 13/2003

67	Lei nº 10.741/2003	Resolução do Conselho de Ministros nº 192/2003
68	Portaria SEDH nº 148/2003	Decreto-lei nº 74/2004
69	Portaria MEC nº 3.284/2003	Lei nº 37/2004
70	Medida Provisória nº 139/2003	Lei nº 38/2004
71	Lei nº 10.821/2003	Despacho Normativo nº 1/2005
72	Lei nº 10.836/2004	Lei nº 49/2005
73	Resolução CNE/CEB nº 1/2004	Decreto Legislativo Regional 15/2006/A
74	Lei nº 10.845/2004	Decreto-lei nº 27/2006
75	Cartilha Orientativa: O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, de setembro de 2004	Decreto-lei nº 20/2006
76	Portaria Interministerial nº 3.789/2004	Decreto-lei nº 163/2006
77	Decreto nº 5.296/2004	Lei nº 46/2006
78	Edital de Convite para Implementação de Projetos no Âmbito do Programa de Apoio à Educação Especial - CAPES/SEESP/MEC	Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006
79	Documento Orientador	Decreto-lei nº 64/2007
80	Decreto nº 5.397/2005	Decreto-lei nº 74/2007
81	Lei nº 11.126/2005	Decreto-lei nº 217/2007
82	Decreto nº 5.626/2005	Resolução do Conselho de Ministros nº 9/2007
83	Orientações Gerais e Marcos Legais	Declaração de Rectificação nº 10/2008
84	Portaria MEC nº 339/2006	Decreto-lei nº 3/2008
85	Portaria MEC nº 976/2006	Lei nº 21/2008
86	Portaria MEC nº 1010/2006	Portaria nº 1.148/2008
87	Portaria nº 310/2006	Resolução do Conselho de Ministros nº 88/2008
88	Decreto nº 5.904/2006	Decreto nº 51/2009
89	Portaria Normativa nº 11/2006	Decreto-lei nº 55/2009
90	Emenda Constitucional nº 53/2006	Decreto-lei nº 93/2009
91	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Decreto-lei nº 270/2019
92	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Decreto-Lei nº 281/2009
93	Portaria Normativa MEC nº 13/2007	Decreto-lei nº 291/2009
94	Portaria Interministerial nº 18/2007	Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M
95	Decreto nº 6.094/2007	Lei nº 71/2009
96	Portaria Ministerial MEC nº 555/2007	Lei nº 85/2009

97	Lei nº 11.494/2007	Portaria nº 212/2009
98	Portaria Normativa MEC nº 29/2007	Portaria nº 383/2009
99	Decreto nº 6.214/2007	Portaria nº 1.315/2009
100	Decreto nº 6.215/2007	Portaria nº 1.324/2009
101	Decreto nº 6.253/2007	Portaria nº 1.325/2009
102	Decreto nº 6.278/2007	Portaria nº 1.388/2009
103	Portaria Ministerial nº 948/2007	Portaria nº 98/2011
104	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Decreto-lei nº 31/2012
105	Portaria SEDH nº 83/2008	Decreto-lei nº 132/2012
106	Portaria Interministerial nº 1/2008	Decreto-lei nº 139/2012
107	Portaria MEC nº 6/2008	Decreto-lei nº 176/2012
108	Decreto Legislativo nº 186/2008	Decreto Legislativo Regional 14/2012/A
109	Portaria Normativa MEC nº 7/2008	Lei nº 51/2012
110	Decreto nº 6.571/2008	Portaria nº 220/2012
111	Decreto nº 6.629/2008	Portaria nº 275-A/2012
112	Lei nº 11.904/2009	Decreto-lei nº 106/2013
113	Lei nº 11.907/2009	Decreto-lei nº 152/2013
114	Proposta de Emenda à Constituição - PEC 347, de 2 de abril de 2009	Portaria nº 293/2013
115	Portaria MEC nº 323/2009	Decreto-lei nº 83-A/2014
116	Parecer Técnico nº 31/2009/MEC/SEESP/DPEE	Portaria nº 7/2014
117	Lei nº 11.947/2009	Portaria nº 192/2014
118	Lei nº 11.977/2009	Lei nº 64/2014
119	Lei nº 11.988/2009	Decreto Legislativo Regional 17/2015/A
120	Lei nº 12.088/2009	Despacho nº 5.291/2015
121	Decreto nº 6.949/2009	Portaria nº 60/2015
122	Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Portaria nº 201-C/2015
123	Portaria nº 1.1061/2009	Resolução da Assembleia da República nº 17/2015
124	Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009	Resolução do Conselho de Ministros nº 70/2015
125	Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009	Resolução do Conselho de Ministros nº 73/2015
126	Nota Técnica nº 17/2009/MEC/SEESP/GAB	Resolução do Conselho de Ministros nº 74/2015
127	Nota Técnica nº 18/2019/MEC/SEESP/GB	Decreto Regulamentar nº 3/2016
128	Nota Técnica nº 13 - MEC/SEESP/DPEE	Resolução do Conselho de Ministros nº 57/2016
129	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de	Resolução do Conselho de Ministros nº 59/2016

	LGBT: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais		
130	CONAE 2010 - Conferência Nacional de Educação		Resolução do Conselho de Ministros nº 61/2016
131	Decreto nº 7.084/2010		Resolução da Assembleia da República nº 113/2016
132	Parecer Técnico nº 14/2009/MEC/SEESP/DPEE		Decreto-lei nº 28/2017
133	Nota Técnica nº 09/2010/MEC/SEESP/GAB		Decreto-lei nº 126-A/2017
134	Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010		Decreto-lei nº 129/2017
135	Resolução/CD/FNDE nº 10/2010		Resolução da Assembleia da República nº 77/2017
136	Nota Técnica nº 15/2010/MEC/CGPEE/GAB		Resolução da Assembleia da República nº 103/2017
137	Decreto nº 3.234/2010		Decreto-lei nº 16/2018
138	Parecer Técnico nº 124/2010/MEC/SEESP/GAB		Decreto-lei nº 54/2018
139	Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB		Decreto-lei nº 55/2018
140	Parecer Técnico nº 136/2010/MEC/SEESP/DPEE		Portaria nº 223-A/2018
141	Portaria Normativa MEC nº 20/2010		Resolução da Assembleia da República 234/2018
142	Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais		Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma Dos Açores 39/2018/A
143	Decreto nº 7.388/2010		Lei nº 4/2019
144	Parecer Técnico nº 19/2011/MEC/SEESP/DPEE		Lei nº 116/2019
145	Nota Técnica Nº 005/2011/MEC/SEESP/GAB		Decreto-lei nº 10-A/2020
146	Nota Técnica nº 06/2011/MEC/SEESP/GAB		Decreto-lei nº 10-K/2020
147	Nota Técnica nº 07/2011/MEC/SEESP/GAB		Decreto-lei nº 14-G/2020
148	Nota Técnica nº 08/2011/MEC/SEESP/GAB		Decreto-lei nº 20-H/2020
149	Decreto nº 7.480/2011		Decreto-lei nº 24-A/2020
150	Resolução FNDE nº 27/2011		Lei nº 1-A/2020
151	Lei nº 12.435/2011		Portaria nº 85-A/2020
152	Lei nº 12.424/2011		Resolução do Conselho de Ministros nº 53-D/2020
153	Portaria Interministerial nº 1.205/2011		Decreto nº 3-A/2021
154	Portaria MEC nº 1246/2011		Decreto nº 3-D/2021
155	Decreto nº 7.611/2011		Decreto-lei nº 8-B/2021
156	Decreto nº 7.612/2011		Decreto-lei nº 10-B/2021
157	Decreto nº 7.617/2011		Decreto-lei nº 22-D/2021

158	Nota Técnica nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE	Decreto-lei nº 70/2021
159	Portaria MEC nº 1.246/2011	Decreto-lei nº 104/2021
160	Lei nº 12.527/2011	Lei nº 22/2021
161	Decreto nº 7.649/2011	Lei nº 80/2021
162	Lei nº 12.587/2012	Portaria nº 10/2021
163	Nota Técnica nº 01/2010 - Grupo Gestor Interministerial, de 10 de fevereiro de 2012.	Portaria nº 302/2021
164	Decreto nº 7.690/ 2012	Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021
165	Resolução CNE/CEP nº 1/2012	Resolução do Conselho de Ministros nº 119/2021
166	Portaria MEC nº 25/2012	Decreto-lei nº 1/2022
167	Nota Técnica nº 41/2012/MEC/SECADI/DPEE	Portaria nº 772/22
CONTINUAÇÃO DA LEGISLAÇÃO DO BRASIL		
168	Resolução CD/FNDE nº27/2012	
169	Nota Técnica nº 51/2012/MEC/SECADI/DPEE	
170	Lei nº 12.695/2012	
171	Parecer Técnico nº 261/2012/MEC/SECADI/DPEE	
172	Lei nº 12.764/2012	
173	Nota Técnica nº 13/2013/MEC/SECADI/DPEE	
174	Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE	
175	Nota Técnica nº 28/2013/MEC/SECADI/DPEE	
176	Lei nº 12.796/2013	
177	Nota Técnica nº 46/2013/MEC/SECADI/DPEE	
178	Lei nº 12.801/2013	
179	Nota Técnica nº 51/2013/MEC/SECADI/DPEE	
180	Parecer Técnico nº 71/2013/MEC/SECADI/DPEE	
181	Nota Técnica nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE	
182	Lei Complementar nº 142/2013	
183	Resolução/CD/FNDE nº 19/2013	
184	Nota Técnica nº 101/2013/MEC/SECADI/DPEE	
185	Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE	
186	Nota Técnica nº 108/2013/MEC/SECADI/DPEE	
187	Nota Técnica nº 123/2013/MEC/SECADI/DPEE	
188	Lei nº 12.868/2013	
189	Nota Técnica nº146/2013/MEC/SECADI/DPEE	
190	Nota Técnica Nº 04/2014/MEC /SECADI/DPEE	
191	Lei nº 12.955/2014	
192	Nota Técnica nº 29/2014/MEC/SECADI/DEPEE	
193	Lei nº 13.005/2014	
194	Lei nº 13.019/2014	

195	Nota Técnica nº 38/2014/MEC/SECADI/DPEE
196	Nota Técnica nº 73/2014/MEC/SECADI/DPEE
197	Decreto nº 8.368/2014
198	Nota Técnica nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE
199	Parecer nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AG
200	Nota Técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE
201	Lei nº 13.146/2015
202	Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE
203	Nota Técnica nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE
204	Nota Técnica nº 50/2015/MEC/SECADI/DPEE
205	Nota Técnica Conjunta nº 02/MEC/SECADI/DPEE
206	Edital nº 4/2015
207	Nota Técnica nº 94/2015/MEC/SECADI/DPEE
208	Nota Técnica nº 50015/2015/MEC/SECADI/DPPE
209	Lei nº 13.234/2015
210	Parecer Técnico nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU
211	Nota Técnica nº 16/2016/MEC/SECADI/DPEE
212	Projeto de Lei nº 3.261/2015
213	Lei nº 13.257/2016
214	Nota Técnica nº 25/2016/MEC/SECADI/DPEE
215	Nota Técnica nº 29/2016/DPEE/SECADI
216	Nota Técnica nº 33/2016/MEC/SECADI/DPEE
217	Nota Técnica nº 35/2016/DPPE/SECADI/MEC
218	Nota Técnica nº 36/2019/DPEE/SECADI/MEC
219	Lei nº 13.281/2016
220	Decreto nº 8.752/2016
221	Medida Provisória nº 726/2016
222	Medida Provisória nº 728/2016
223	Decreto nº 8.805/2016
224	Lei nº 13.345/2016
225	Lei nº 13.370/2016
226	Lei nº 13.415/2017
227	Decreto nº 9.005/2017
228	Decreto nº 9.057/2017
229	Lei nº 13.467/2017
230	Decreto nº 9.099/2017
231	Lei nº 13.473/2017
232	Portaria Normativa MEC nº 015/ 2017
233	Decreto nº 9.204/2017
234	Lei nº 13.585/2017
235	Projeto de Lei do Senado nº 490/2017

236	Lei nº 13.632/2018
237	Lei nº 13.652/2018
238	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
239	Lei nº 13.707/2018
240	Medida Provisória nº 848/2018
241	Decreto nº 9.494/2018
242	Portaria MEC nº 950/2018
243	Lei nº 13.716/2018
244	Resolução CNE/CEB nº 3/2018
245	Medida Provisória nº 859/2018
246	Lei nº 13.778/2018
247	Decreto nº 9.656/2018
248	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base
249	Decreto nº 9.665/2019
250	Medida Provisória nº 871/2019
251	Decreto nº 9.762/2019
252	Lei nº 13.832/2019
253	Lei nº 13.844/2019
254	Lei nº 13.846/2019
255	Decreto nº 9.883/2019
256	Lei nº 13.861/2019
257	Decreto nº 10.085/2019
258	Decreto nº 10.094/2019
259	Lei nº 13.898/2019
260	Decreto nº 10.177/2019
261	Decreto nº 10.185/2019
262	Decreto nº 10.195/2019
263	Projeto de Lei Complementar PLP 25/2019
264	Lei nº 13.977/2020
265	Lei nº 13.985/2020
266	Lei nº 13.987/2020
267	Decreto nº 10.410/2020
268	Emenda Constitucional nº 108/2020
269	Decreto nº 10.502/2020
270	Lei nº 14.071/2020
271	Lei nº 14.113/2020
272	Lei nº 14.116/2020
273	Resolução CNE/CP nº 1/2021
274	Decreto nº 10.652/2021
275	Decreto nº 10.656/2021
276	Lei nº 14.126/2021

277	Portaria nº 177/de 2021
278	Lei nº 14.176/2021
279	Lei nº 14.180/2021
280	Portaria nº 571/2021
281	Lei nº 14.191/2021
282	Lei nº 14.192/2021
283	Decreto nº 10.770/2021
284	Lei nº 14.194/2021
285	Decreto nº 10.812/2021
286	Decreto nº 10.841/2021
287	Lei nº 14.251/2021
288	Lei nº 14.254/2021
289	Lei Complementar nº 187/2021
290	Lei nº 14.284/2021
291	Decreto nº 10.930/2022
292	Medida Provisória nº 1.107/2022
293	Medida Provisória nº 1.108/2022
294	Decreto nº 11.063/2022
295	Lei nº 14.333/2022
296	Lei nº 14.335/2022
297	Lei nº 14.338/2022
298	Decreto nº 11.074/2022
299	Lei nº 14.344/2022
300	Lei nº 14.350/2022
301	Lei nº 14.364/2022
302	Lei nº 14.370/2022
303	Lei nº 14.407/2022
304	Lei nº 14.420/2022

**APÊNDICE H – RELAÇÃO DOS PROGRAMAS E DAS AÇÕES
IMPLEMENTADAS OU EXECUTADAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO
BRASIL ATÉ O ANO DE 2022**

Programa/Ação	Ano de Início	Normativa
Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)	1973	Decreto nº 72.425/1973
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985	Decreto nº 91.542/1985
Programa Nacional de Apoio à Cultura - Lei Rouanet	1991	Lei nº 8.313/1991
Benefício da Prestação Continuada	1993	Lei nº 8.742/1993
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	1993	Decreto nº 914/1993
Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE)	1995	Resolução CD/FNDE nº 12/1995 Posteriormente foi transformado no PDDE
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	1996	Lei nº 9.424/1996 e Decreto nº 2.264/1997.
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997	Portaria MEC nº 584/1997
Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)	1997	Portaria MEC nº 522/1997
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	1998	Medida Provisória nº 1.784/1998
Programa Nacional de Alimentação Escolar	1998	Medida Provisória nº 1.784/1998
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	1998	Portaria MEC nº 438/1998
Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º series)	1998	Lei nº 9.394/1996
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	1999	Decreto nº 3.298/1999
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	2001	Medida Provisória nº 2.178-36/2001
Programa Nacional de Alimentação Escolar	2001	Medida Provisória nº 2.178-36/2001
Plano Nacional de Educação	2001	Lei nº 10.172/2001
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	2001	Lei nº 10.260/2001
Programa Nacional de Renda Mínima - Bolsa Escola	2001	Lei nº 10.2019/2001 e Decreto nº 4.313/2002
Programa de Apoio aos Estados para a Expansão e Melhoria da Rede Escolar do Ensino Médio	2001	Medida Provisória nº 2.178-36/2001
Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos	2001	Medida Provisória nº 2.178-36/2001
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	2001	Decreto nº 3.956/2001

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais	2002	Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005
Programa Diversidade na Universidade	2002	Lei nº 10.558/2002
Política Nacional do Livro	2003	Lei nº 10.753/2003
Programa Luz para Todos na Escola	2003	Decreto nº 4.873/2003
Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM)	2003	Resolução CD/FNDE nº 38/2003
Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência (PAED)	2003	Medida Provisória nº 139/2003
Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos	2003	Portaria SEDH nº 98/2003
Programa de Apoio ao Ensino Especial	2004	Edital de Convite para Implementação de Projetos no âmbito do Programa de Apoio à Educação Especial
Projeto Trilhas do Conhecimento	2004	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional/UFRJ com recursos da iniciativa Pathways to Higher Education da Fundação Ford.
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	2004	Medida Provisória nº 213/2004 e Lei nº 11.096/2005
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica	2004	Resolução/CD/FNDE nº 24/2010
Programa Bolsa Família (PBF)	2004	Lei nº 10.836/2004
Programa de Complementação ao AEE às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED	2004	Lei nº 10.845/2004
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)	2004	Medida Provisória nº 173/2004 e Lei nº 10.880/2004
Programa Brasil Alfabetizado	2004	Medida Provisória nº 173/2004 e Lei nº 10.880/2004
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	2004	Lei nº 10.861/2004
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	2004	Lei nº 10.861/2004
Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA	2004	Medida Provisória nº 173/2004 e Lei nº 10.880/2004
Programa Nacional de Acessibilidade	2004	Decreto nº 5.296/2004
Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida	2004	Decreto nº 5.296/2004
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)	2005	Edital de Convocação MEC/SESU nº 5/2005
Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior	2005	Decreto nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e Edital Incluir - Seleção de 04/2008, de 5, de maio de 2008
Programa Nacional Escola de Gestores	2005	Implementado em caráter experimental
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	2005	Portaria MEC nº 931/2005

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	2005	Portaria MEC nº 931/2005
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil)	2005	Portaria MEC nº 931/2005
Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM	2005	Medida Provisória nº 238/2005 e Lei nº 11.129/2005
Criação do Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e da Secretaria Nacional da Juventude	2005	Lei nº 11.129/2005
Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)	2006	Edital MEC/SESU nº 011/2006 e Edital MEC/SESU nº 05/2007
Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido (PROFORTI)	2006	Sem regulamentação
Sistema Universidade Aberta (UAB)	2006	Decreto 5.800/2006
Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)	2007	Resolução CD/FNDE nº 6/2007
Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)	2007	Portaria Normativa MEC nº 27/2007
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso)	2007	Decreto nº 6.094/2007
Plano de Ações Articuladas (PAR)	2007	Decreto nº 6.094/2007
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	2007	Decreto nº 6.094/2007
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	2007	Lei nº 11.494/2007
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	2007	Decreto nº 6.094/2007
Benefício de prestação continuada (BPC) da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso	2007	Decreto nº 6.214/2007
Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência e Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD	2007	Decreto nº 6.215/2007
Programa Saúde na Escola (PSE)	2007	Decreto nº 6.286/2007
Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)	2007	Resolução nº 18/2007
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	2007	Portaria Normativa MEC nº 13/2007
Programa Escola Acessível	2007	Decreto nº 6.094/2007 e Resolução CD/FNDE nº 26/2007
Programa Nacional de Tecnologia Educacional -(PROINFO)	2007	Decreto nº 6.300/2007
Reorganização do Programa Brasil Alfabetizado	2007	Decreto nº 6.093/2007
Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS	2007	Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007
Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2008	Lei nº 11.892/2008
Programa BPC na Escola	2007	Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007 e Portaria Interministerial nº 1.205/2011

Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-PROLIBRAS	2008	Portaria Normativa MEC nº 7/2008
Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)	2008	Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Portaria MEC nº 555/2007, prorrogada pela Portaria MEC nº 948/2007
Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)	2008	Decreto nº 6.424/2008
Semana de Educação para a Vida	2009	Lei nº 11.988/2009
Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV)	2009	Medida Provisória nº 459/2009 e Lei nº 11.977/2019
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	2009	Lei nº 11.947/2009
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	2009	Medida Provisória nº 1.784/1988 e Lei nº 11.947/2009
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	2009	Lei nº 11.497/2009 e Lei nº 12.695/2012
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)	2009	Decreto nº 7.037/2009
Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública	2009	Portaria MEC nº 195/2009
Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	2009	Portaria MEC nº 971/2009
Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA)	2009	Resolução nº 51/2009 e Resolução CD/FNDE nº 22/2013
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	2009	Decreto nº 6.755/2009
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo	2009	Decreto nº 6.949/2009
Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.	2009	Resolução CNE/CEB nº 4/2009
Instituído o Dia do Plano Nacional de Educação	2009	Lei nº 12.102/2009
Programa Caminho da Escola	2009	Decreto nº 6.768/2009
Programa Residências Inclusivas	2009	Resolução CNAS nº 109/2009
Política de Educação do Campo	2010	Decreto nº 7.352/2010
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	2010	Decreto nº 7.352/2010
Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	2010	Decreto nº 7.352/2010 e Portaria MEC nº 86/2013
Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)	2010	Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)
Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)	2010	Resolução CD/FNDE nº 24/2010

Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - (Pró-Letramento)	2010	Resolução CD/FNDE nº 24/2010
Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa – PROLIBRAS	2010	Portaria Normativa MEC nº 20/2010
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	2010	Decreto nº 7.234/2010
Sistema de Seleção Unificada (SISU)	2010	Portaria Normativa MEC nº 2/2010
Programa Mais Educação	2010	Decreto nº 7.083/2010
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	2010	Resolução CNE/CEB nº 4/2010
Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa – PROLIBRAS	2010	Portaria Normativa MEC nº 20/2010
Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	2010	Lei nº 12.289/2010
Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	2011	Decreto nº 7.480/2011
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)	2011	Lei nº 12.435/2011
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	2011	Lei nº 12.513/2011
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite	2011	Decreto nº 7.612/2011
Programa Ciência sem Fronteiras	2011	Decreto nº 7.642/2011
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo	2011	Resolução nº 40/2011
Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR)	2011	Portaria MEC nº 1.328/2011
Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)	2011	Lei nº 12.513/2011
Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho	2011	Lei nº 12.513/2011
Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novos Estabelecimentos (PROINFÂNCIA)	2011	Lei nº 12.499/2011
Programa Nacional de Formação Continuada a Distância (Programa Formação pela Escola)	2010	Resolução CD/FNDE nº 5/2010 e Resolução CD/FNDE nº 4/2011
Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil – Novas Turmas (Brasil Carinhoso)	2012	Lei nº 12.722/2012 e Portaria Interministerial nº 2/2014 e Resolução/SEB/MEC nº 1/2014
Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	2012	Lei nº 12.762/2012
Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME)	2012	Resolução CD/FNDE nº 16/2012
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012	Lei nº 12.801/2013 e Medida Provisória nº 586/2012 e Portaria MEC nº 867/2012
Programa Caminho da Escola - Transporte Escolar Acessível	2012	Resolução CD/FNDE nº 12/2012
Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da	2012	Resolução CNAS nº 18/2012

Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho (BPC Trabalho)		
PDDE Água na Escola	2012	Resolução CD/FNDE nº 32/2012
PDDE Campo	2012	Resolução CD/FNDE nº 36/2012
Criação do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA)	2012	Portaria MCTI nº 139/2012
Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA	2012	Lei nº 12.695/2012
Lei do Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas)	2012	Lei nº 12.711/2012
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	2013	Portaria MEC nº 482/ 2013
Ação Escola da Terra	2013	Portaria MEC nº 579/2013
Licenciatura em Educação do Campo	2013	Portaria MEC nº 86/2013
Ação Saberes Indígenas na Escola	2013	Portaria MEC nº 98/2013
Comitê Gestor do PDDE	2014	Portaria Conjunta SEB/SECADI nº 71/2013
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Lei nº 13.005/2014
Programa Idioma Sem Fronteiras	2014	Portaria MEC nº 973/2014
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	2015	Lei nº 13.146/2015
Programa Setec-Capes/NOVA de capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	2015	Chamada Pública SETEC/MEC nº 01/2015
Programa Criança Feliz	2016	Decreto nº 8.869/2016 e Decreto nº 9.579/2018
Projeto Desafio da Educação Profissional e Tecnológica	2016	Edital SETEC/MEC nº 52/2016
Projeto Desafio Educação Zikazero	2015	Edital SETEC/SESU/MEC nº 55/2016
Programa Novo Mais Educação	2016	Portaria MEC nº 1.144/2016
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	2016	Portaria MEC nº 1.145/2016
Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2017	Portaria MEC nº 727/2017 e Lei nº 13.415/2017
Programa Novo Ensino Médio	2017	Lei nº 13.415/2017
Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	2017	Decreto nº 9.099/2017
Programa de Inovação Educação Conectada	2017	Decreto nº 9.204/2017 e Lei nº 14.180/2021
Diploma Digital	2018	Portaria MEC nº 330/2018
Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pró BNCC	2018	Portaria MEC nº 331/2018
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018	Portaria MEC nº 1.570/2018 e Parecer CNE/CP nº 15/2017

Criação da Plataforma Nilo Peçanha	2018	Portaria MEC nº 01/2018
Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio	2018	Portaria MEC nº 649/2018
Programa Escola Acessível	2018	Resolução CD/FNDE nº 20/2018
Institui a Rede de Evidências Educacionais, coordenada pelo Ministério da Educação	2018	Portaria MEC nº 950/2018
Fixa, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa	2019	Lei nº 13.796/2019
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)	2019	Decreto nº 10.004/2019
Programas Novos Caminhos	2019	Portaria nº 1.718/2019 e Portaria MEC nº 62/2020
Trabalho em Rede para Articulação de Sistemas e Políticas Educacionais	2019	Portaria MEC nº 1.716/2019
Programa ID Estudantil: meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de quinze a vinte e nove anos	2019	Medida Provisória nº 895/2021
Política Nacional de Alfabetização	2019	Decreto nº 9.765/ 2019
Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se)	2019	Documento de Consulta Pública e Projeto de lei nº, de de 2019.
Projeto Alunos Conectados	2020	
Programa Tempo de Aprender	2020	Portaria MEC nº 280/2020 e Resolução CD/FNDE/MEC nº 06/2021
Programa para Desenvolvimento em Energias Renováveis e Eficiência Energética na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Programa EnergF)	2020	Portaria nº 941/2020
Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida	2020	Decreto nº 10.502/2020
Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA)	2020	Lei nº 13.977/2020
Programa Educação Financeira nas Escolas	2021	Decreto nº 10.393/2020 e Decreto nº 7.397/2010
Educação no Mundo 4.0 - EDMU4.0	2021	Sem regulamentação
Coronavírus: monitoramento na rede federal de educação	2021	Sem regulamentação
Programa IF Mais Empreendedor Nacional	2021	Edital MEC/FADEMA nº 05/2021
Educação bilíngue se surdos como modalidade de educação escolar oferecida em LIBRAS, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua	2021	Lei nº 14.191/2021
Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber	2021	Portaria nº 24/2021
Prorrogação e o aprimoramento do Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho - ACESSUAS-TRABALHO.	2021	Resolução CNAS/MC nº 49/2021
Programa Brasil na Escola	2021	Portaria MEC nº 177/2021
Programa Educação e Família	2021	Portaria MEC nº 571/2021
Programa Auxílio Brasil e Programa Alimenta Brasil	2021	Lei nº 14.284/2021

Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC	2022	Portaria MEC nº 31/2022
Programa de Responsabilidade Social e Inclusão	2022	Acordo de Cooperação Técnica e Manual do Programa
Programa Brasil Alfabetizado	2022	Decreto nº 10.959/2022
Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente - Protege Brasil	2022	Decreto nº 11.074/2022
Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário e Prêmio Portas Abertas	2022	Lei nº 14.370/2022
Programa Reuni Digital	2022	Sem regulamentação

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (CEP/UFSCAR)

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

– DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: ESTUDO COMPARADO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO BRASIL, DE MOÇAMBIQUE E DE PORTUGAL
Pesquisador Responsável: Samuel Vinente da Silva Junior
Contato Público: Samuel Vinente da Silva Junior
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 24/07/2019



– DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
Cidade: SÃO CARLOS

– DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5504 - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Telefone: (16)3351-9685
E-mail: cephumanos@ufscar.br

– CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NO MEC



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**



Ofício nº 002/2018 - PPGEs-UFSCar

São Carlos, 20 de novembro de 2018.

**Ao Ministro da Educação do Brasil
Rossieli Soares da Silva**

Assunto: Solicita autorização para realização de pesquisa no âmbito do Ministério da Educação

Excelentíssimo(a) Ministro(a),

Ao cumprimentá-lo(a) cordialmente, encaminho solicitação para execução da pesquisa intitulada "Estudo Comparado da política de Educação Especial do Brasil, de Moçambique e de Portugal" a ser realizada no âmbito do Ministério da Educação do seu respectivo país.

O estudo é orientado pela professora Márcia Duarte Galvani, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP, Brasil. Tem como objetivo analisar e comparar a política de Educação Especial implementada no Brasil, em Moçambique e em Portugal no período de 2008 a 2018.

Considerando a necessidade de encaminhar este projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFSCar, solicitamos uma **Carta de Autorização** (conforme modelo anexo), visando coletar dados nas dependências do respectivo Ministério da Educação.

Salientamos que o início das atividades de coleta dos dados se dará apenas após aprovação do CEP/UFSCar, mediante apresentação do Parecer de aprovação, conforme Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Sem mais para o momento renovo votos de apreço e consideração.
Respeitosamente,

SAMUEL VINENTE

Doutorando em Educação Especial (UFSCar)

**ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO
ENVIADA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (CEP/UFSCAR)**



Ministério da Educação
Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Esplanada dos Ministérios Bloco L, Edifício Sede - 2º Andar - Bairro Zona
Cívico-Administrativa, Brasília/DF, CEP 70047-900
Telefone: 2022-9331 - <http://www.mec.gov.br>

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar,

Na função de representante legal do Ministério da Educação, informo que o projeto de pesquisa intitulado: ESTUDO COMPARADO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO BRASIL, DE MOÇAMBIQUE E DE PORTUGAL, apresentado pelo(a) pesquisador(a), SAMUEL VINENTE e que tem como objetivo principal analisar e comparar a Política de Educação Especial Implementada no Brasil, em Moçambique e em Portugal, no período de 2008 a 2018, foi analisado, e autorizada sua realização, sem ônus para este Ministério, apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Do exposto, solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados neste Ministério.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispoñdo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


 Bernardo Goitacazes de Araújo
 Secretário
 Secretaria de Modalidades
 Especializadas de Educação

BERNARDO GOYTACAZES DE ARAUJO
(Carimbo)