

VINENTE, Samuel*

<https://orcid.org/0000-0002-7205-9680>

GALVANI, Márcia Duarte**

<https://orcid.org/0000-0003-1092-746X>

RESUMO: Moçambique possui acordos gerais de cooperação com vários países. É membro-fundador da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e, em 1981, aderiu e ratificou a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul), comprometendo-se com a apresentação de relatórios periódicos à Comissão Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (ACHPR). Considerando sua emancipação tardia de Portugal - que se deu apenas em 1975 - e sua forte dependência econômico-financeira dos organismos multilaterais, este estudo teve como objetivo descrever e analisar o processo de (des)construção dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique, contextualizando os aspectos históricos, políticos e legislativos da educação. Trata-se de um estudo desenvolvido por meio do delineamento descritivo, utilizando a abordagem qualitativa e a técnica de pesquisa documental. Como instrumento, foi utilizado um Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial, que permeou a análise em documentos que definiram planos, programas e estratégias. Os resultados apontaram especificidades culturais e políticas, mostrando que o processo de colonização duradouro impactou políticas, ao mesmo tempo em que evidencia um novo processo de colonização, no qual os programas e ações governamentais são construídos a partir das orientações dos organismos multilaterais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Legislação do Ensino; Direito Educacional.

ABSTRACT: Mozambique has several general cooperation agreements with various countries. It is a founding member of the Community of Portuguese-Speaking Countries (CPLP) and in 1981, it acceded to and ratified the African Charter on Human and Peoples' Rights (Banjul Charter), committing to submit periodic reports to the African Commission on Human and Peoples' Rights. Considering its late independence from Portugal, which occurred only in 1975, and its strong economic and financial dependence on multilateral organizations, this study aimed to describe and analyze the process of (de)construction of the rights of persons with disabilities in Mozambique, contextualizing historical, political, and educational legislation aspects. This study used a descriptive design, utilizing a qualitative approach and documentary research techniques. A Document Analysis Protocol for Special Education Policies was used as a tool, which permeated the analysis of documents defining plans, programs, and strategies. The results revealed different organizational forms of pedagogical work, considering cultural and political specificities. They showed that the long-standing colonization process impacted policies for people with disabilities, while also highlighting a new colonization process, as programs and actions were developed based on international guidelines from multilateral organizations.

KEYWORDS: Special Education; Education Legislation; Educational Law.

* Licenciado em Pedagogia (2015) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre (2017) e Doutor (2022) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E-mail: samuel.vinente@ifsp.edu.br

** Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). E-mail: marciaduarte@ufscar.br

INTRODUÇÃO

O processo de (des)construção do direito educacional das pessoas com deficiência em Moçambique foi constituindo-se paulatinamente. A permanência sob dominação portuguesa até meados da década de 1970 havia culminado na consolidação de um sistema colonial de caráter segregacionista e elitista, responsável pela reprodução de profundas desigualdades sociais (Silva, 2020; Vinente, 2022; Silva; Ussene, 2022).

O país conquistou sua independência em 1975 e, a partir do ano seguinte, os serviços de educação e saúde foram nacionalizados pelo Estado. Iniciou-se, então, a formulação de políticas educacionais orientadas para a construção de um “homem novo”, concebido como sujeito livre da lógica colonial e comprometido com a aquisição de saberes científicos em consonância com os princípios socialistas¹ (Chambal, 2007; Silva, 2020; Vinente, 2022; Silva; Ussene, 2022).

Contudo, como enfatizam Silva (2020) e Silva e Ussena (2022), a partir da segunda metade da década de 1980, observou-se uma inflexão nesse projeto, marcada pela progressiva incorporação de diretrizes vinculadas à perspectiva capitalista. Desse modo, para contextualizar esse processo de libertação, é necessário, antes de tudo, adotar um olhar voltado às políticas educacionais que (des)construíram o direito educacional dos moçambicanos no cenário internacional.

Vinente (2022) elenca diversas diretrizes, em âmbito internacional, que oficializam as práticas e políticas públicas adotadas por Moçambique, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, conhecida como “Carta de Banjul” (OUA, 1981), o *Programa de Acción 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 à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). Nesse cenário, segundo o autor, esses marcos internacionais têm exercido papel decisivo na formulação das

¹ Em seu Art. 22, sua Constituição buscou consolidar e desenvolver “solidariedade com os países socialistas” (Moçambique, 1975). Explicitamente, foi a Lei nº 4/1983 que afirmou o empenho da sociedade na “construção do socialismo”, por meio de seu Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 1983).

diretrizes adotadas pelo país.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabelece, em seu preâmbulo, que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos, bem como de seus direitos iguais e inalienáveis, constitui o alicerce da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Tal documento institui também a educação como um direito fundamental, impondo aos Estados o dever de assegurar o acesso universal à escolarização. O artigo 26, em particular, consagra o direito universal à educação, determinando sua gratuidade e obrigatoriedade no “ensino elementar” e prevendo, ainda, que seja acessível a todos (ONU, 1948).

Em perspectiva regional, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, conhecida como Carta de Banjul, aprovada pela Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA) em 1981, na cidade de Banjul, introduziu uma dimensão coletiva dos direitos, valorizando as especificidades culturais e históricas do continente africano - aspecto que se reflete nas políticas educacionais moçambicanas (OUA, 1981).

Assim, o propósito central do documento consistiu na afirmação dos direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que buscou legitimar a necessidade de proteção internacional desses direitos. Moçambique, ao se tornar signatário dessa Carta, comprometia-se a desenvolver ações voltadas ao reconhecimento de que pessoas idosas ou “incapacitadas” possuíam igualmente direito a medidas específicas de proteção, compatíveis com suas necessidades físicas ou morais (Vinente, 2022).

O *Programa de Acción Mundial para los Impedidos* da ONU estabeleceu, como princípio geral, a responsabilidade fundamental dos governos de sanear as condições que levam ao aparecimento de deficiências e de enfrentar as consequências dessas. A definição de deficiência apresentada no documento refere-se a toda perda ou “anomalia” de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica (ONU, 1982).

Caberia aos governos promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação, bem como realizar os objetivos de “igualdade e participação plena” dessas pessoas na vida social e no desenvolvimento. Assim, essas oportunidades devem ser iguais para todos, visando à participação equitativa na melhoria das condições de vida, resultante do desenvolvimento social e

econômico. Esses princípios deveriam ser aplicados com o mesmo alcance e urgência em todos os países, independentemente do nível de desenvolvimento (ONU, 1982).

Já a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reposicionaram o debate sobre a universalização do ensino, orientando reformas curriculares e a expansão da rede pública. Ao ratificar tais normativas, o país alinhou-se aos compromissos internacionais que reconhecem a educação, ainda que, em grande parte, apenas no plano teórico e discursivo, como eixo estruturante do desenvolvimento humano e da cidadania (Silva, 2020; Silva; Rumbane, 2022; Vinente, 2022).

A partir desse retrospecto histórico, considerando que tais diretrizes foram concebidas para alcançar todos os países, em diferentes estágios de desenvolvimento, torna-se pertinente analisar como esses marcos repercutiram na (des)construção dos direitos das pessoas com deficiência no país, sobretudo a partir da estruturação do seu Sistema Nacional de Educação.

Ao examinarem a legislação e as diretrizes que estruturam a política educacional moçambicana, tais como a Constituição da República de Moçambique, o Plano Nacional de Ação para a Área da Deficiência e os Planos Estratégicos de Educação (1998, 2012 e 2020), Nhauелеque e Caetano (2023) relatam crescente sensibilização da sociedade moçambicana em relação aos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, algumas questões centrais se apresentam: Como a história da educação em Moçambique exemplifica a organização do atendimento educacional às pessoas com deficiência? Quais são os fundamentos legais que sustentam o atendimento desses estudantes no país? Como o país vem se estruturando para implementar as diretrizes internacionais promovidas pelos organismos multilaterais?

Mais do que identificar avanços ou retrocessos na definição dessas políticas, há a necessidade de compreender em que medida o Estado² moçambicano tem se articulado para incorporar as diretrizes internacionais delineadas por organismos multilaterais, muitas vezes concebidas em contextos distintos da realidade sociopolítica do país. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo descrever e

² Adota-se aqui o conceito de Estado a partir das definições de Cicco e Gonzaga (2008), como uma instituição organizada política, social e juridicamente, que ocupa um território definido cuja Constituição escrita constitui a lei máxima.

analisar o processo de (des)construção dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique, contextualizando os aspectos históricos, políticos e legislativos da educação.

MÉTODO

O estudo desenvolveu-se a partir de um delineamento descritivo (Gil, 2002), ancorado na abordagem qualitativa (André, 2001) e na execução da técnica de pesquisa documental (Gil, 2008; Flick, 2009). Utilizou-se o Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial (Vinente, 2022), instrumento que permitiu sistematizar informações e assegurar rigor metodológico no tratamento das fontes.

A utilização da técnica de pesquisa documental foi crucial para compreender o contexto de implementação de uma ou mais políticas de Educação Especial. O estudo sistemático dos documentos suscitou as seguintes questões: (a) Quem produziu o documento?; (b) Com qual objetivo e para quem o documento foi produzido?; (c) Quais são as intenções do documento? Nesse sentido, é indispensável que também sejam analisadas as condições específicas sob as quais os documentos foram produzidos (Flick, 2009).

Quanto às fontes de informação e aos documentos utilizados na pesquisa documental, estas abarcaram manuscritos e publicações impressas. Essas fontes podem ser divididas em três categorias: documentos primários³, documentos secundários⁴ e documentos terciários⁵. Considerando, portanto, o amplo leque de fontes de informação descritas por Cunha (2001), optou-se pela utilização de fontes primárias, especialmente a legislação, durante o procedimento de coleta de dados.

As buscas foram realizadas nos sítios eletrônicos da Imprensa Nacional⁶ e do

³ Podem ser considerados: congressos e conferências; legislação; nomes e marcas comerciais; normas técnicas; patentes; periódicos; projetos e pesquisas em andamento; relatórios técnicos; teses e dissertações; e traduções (Cunha, 2001).

⁴ As fontes secundárias são estas: 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 (Cunha, 2001).

⁵ As fontes terciárias são as bibliografias de bibliografias, as bibliotecas e os centros de informação (Cunha, 2001).

⁶ Disponível em: <https://www.inm.gov.mz/>. Acesso em: jun. 2024.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)⁷. Quanto aos documentos normativos, estes foram consultados nos mesmos sítios eletrônicos.

Após esse processo de identificação, os documentos foram sistematizados no Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial e agrupados nas seguintes categorias: Constituição; Emenda Constitucional; Medida Provisória; Lei; Decreto; Nota Técnica; Parecer; Resolução; Portaria; Política; Despacho; Programa de Governo; Edital; Ordem de Serviço. Posteriormente, os documentos foram catalogados e organizados em ordem cronológica, registrando-se 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).

Como se pode observar, os documentos revelam diversos aspectos geopolíticos da região analisada e contribuem para o processo de análise e monitoramento das políticas implementadas. Há uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade supera a simples informação que contêm.

Por isso, a pesquisa documental exige um esforço criterioso e criativo quanto ao reconhecimento dos arquivos disponíveis ou das fontes potenciais de informação. Assim, durante esse processo, não se deve considerar apenas o objeto de pesquisa, mas também seu problema e seus múltiplos desdobramentos (Cellard, 2012).

ANTECEDENTES HISTÓRICOS: A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS

O regime militar em Portugal marcou um longo período de atraso econômico e cultural e trouxe impactos diretos sobre suas colônias africanas. A repressão e a centralização autoritária da antiga Metrópole moldaram o contexto político, econômico e educacional na colônia, restringindo o desenvolvimento social e a autonomia das populações locais (Magaldi *et al.*, 2011; Martinho, 2017).

Havia uma crescente mobilização política nos países africanos na luta contra o colonialismo português, francês e britânico, assim como pelas pressões internas

⁷ Disponível em: <https://mined.gov.mz/home/>. Acesso em: jun. 2024.

contra o regime ditatorial português. Assim, a análise desses contextos contribui para compreender os marcos históricos que antecederam a conquista dos direitos sociais e educacionais (Magaldi *et al.*, 2011; Martinho, 2017; Januário, 2019; Vinente, 2022).

A Revolução dos Cravos consistiu em um golpe militar que pôs fim aos 41 anos de ditadura salazarista, consolidando-se como um dos acontecimentos históricos importantes da Europa na década de 1970, culminando na derrocada de uma das ditaduras mais duradouras do Ocidente. Abriram-se possibilidades de transformação política, na qual a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) desempenhou papel central (Magaldi *et al.*, 2011; Martinho, 2017; Vinente, 2022).

Para Varela (2012), o golpe de Estado conduzido pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), ao encerrar 48 anos de ditadura do Estado Novo, inaugurou o período conhecido como Revolução dos Cravos. Após obter amplo apoio popular e ocupar posição central na estabilização pós-revolução, o MFA sofreu um revés em decorrência da crise de governança provocada pelas tensões sociais na segunda metade de 1975.

Ao analisar a ascensão e queda desse movimento de oficiais, Varela (2012) evidencia uma dinâmica revolucionária em Portugal e em suas ex-colônias, resultante da soma da luta anticolonial e dos movimentos sociais. Essas mobilizações conferiram legitimidade aos movimentos de libertação nas colônias, acelerando o processo de descolonização e culminando na independência de todos os territórios coloniais portugueses em um período notavelmente curto de apenas dezenove meses, após séculos de dominação colonial (Magaldi *et al.*, 2011; Martinho, 2017; Januário, 2019; Vinente, 2022).

Desse modo, esse fenômeno evidencia a articulação entre mudanças políticas internas e pressões externas, destacando-se, no caso moçambicano, o papel da FRELIMO. Assim, a Revolução dos Cravos pode ser compreendida como um processo interconectado às transformações sociopolíticas nos contextos coloniais (Varela, 2012).

No item seguinte, o processo de independência de Moçambique e a elaboração de sua primeira Constituição, enquanto República Popular, nortearão a análise no contexto dos direitos das pessoas com deficiência.

A FRELIMO E A INDEPENDÊNCIA DE MOÇAMBIQUE

Os cenários internacional e interno de Portugal favoreceram a formação e o fortalecimento da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e de outras frentes de libertação. Esses movimentos fortaleceram-se enquanto revolucionários e anticolonialistas, mesmo diante dos massacres que dizimaram moçambicanos antes e durante o período da Guerra pela Independência (Magaldi *et al.*, 2011; Januário, 2019; Vinente, 2022).

Ao possibilitar uma forte mobilização em prol da guerra de independência, a luta pela liberdade nacional, coordenada pela FRELIMO, em face do regime repressivo colonial português, constituiu-se como elemento central para a conquista da independência e para a construção do Estado Democrático de Direito⁸ moçambicano.

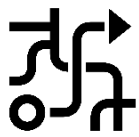
Além desse enfrentamento direto contra o exército colonial português e das tensões políticas internas em Portugal, diversos fatores internacionais (União Soviética, Estados Unidos e China) desempenharam papel significativo no processo de independência das colônias africanas (Varela, 2012).

A União Soviética forneceu apoio logístico e político aos movimentos de libertação, alinhando-se às estratégias de descolonização no contexto da Guerra Fria. Os Estados Unidos, embora tradicionalmente aliados da metrópole portuguesa, passaram a pressionar por negociações e transições políticas diante da instabilidade regional e do fortalecimento de movimentos nacionalistas (Varela, 2012).

A China, por sua vez, apoiou a FRELIMO e outros movimentos africanos, fornecendo treinamento militar e recursos estratégicos. Esse conjunto de fatores externos, em articulação com a resistência interna da FRELIMO e com a crise política portuguesa, acelerou o processo de descolonização, contribuindo para o rápido estabelecimento de Estados independentes na África.

Após uma guerra de libertação que durou cerca de dez anos, a Colônia alcançou a independência, resultado direto da Luta Armada desencadeada pela FRELIMO contra o Exército Português. Embora tardio, o reconhecimento da independência das colônias portuguesas na África ocorreu entre 1974 e 1975, tendo

⁸ Para Silva (1988), a concepção de Estado Democrático de Direito concilia Estado Democrático e Estado de Direito, revelando um conceito novo, que incorpora os princípios gerais dos dois. Não significa apenas a fusão, mas a construção de um novo conceito, que leva em consideração os elementos componentes, à medida que insere um componente revolucionário de transformação do *status quo*.



a seguinte ordem cronológica: (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 (Magaldi *et al.*, 2011; Martinho, 2017; Januário, 2019; Vinente, 2022).

A CONSTITUIÇÃO DE 1975

Com a independência, foram restituídos ao povo moçambicano os direitos e as liberdades fundamentais, sendo promulgada a Constituição da República Popular (Moçambique, 1975; Magaldi *et al.*, 2011; Januário, 2019; Vinente, 2022).

Em seu Artigo 1º, a Constituição exaltou a formação populacional como fruto da resistência secular e da luta heroica e vitoriosa da população, sob a direção da FRELIMO, contra a dominação colonial portuguesa e o imperialismo. Passou-se a adotar em sua legislação a premissa de um Estado soberano, independente e democrático, conforme consta em sua Constituição, no Art. 20:

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. [...] 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, posicionou-se de forma solidária às lutas de libertação nacional de outros povos africanos, que também buscavam romper com o domínio colonial europeu - a exemplo de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Esta primeira Constituição moçambicana expressava esse ideário revolucionário e de reconstrução nacional, ao reconhecer que todos os cidadãos possuíam direito à assistência em situações de “incapacidade e velhice”. Para tanto, incumbia-se ao Estado a responsabilidade pela criação de organismos que garantissem o exercício desse direito.

No que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, o texto constitucional assegurava “proteção especial aos órfãos e outros dependentes de militantes” da FRELIMO que pereceram no cumprimento de missões, estendendo

essa proteção aos “incapacitados, mutilados ou diminuídos” no contexto da luta de libertação (Moçambique, 1975).

Como se observa, esse dispositivo representou uma das primeiras manifestações normativas de reconhecimento estatal às pessoas com deficiência. Contudo, sua formulação revelava um escopo restritivo e seletivo, pois a proteção social estava condicionada à vinculação com o movimento revolucionário, limitando-se aos que haviam participado diretamente do processo de independência.

Assim, embora constitua um avanço significativo no contexto pós-colonial e de reconstrução do Estado, a política inaugurada não se estendia à totalidade das pessoas com deficiência, refletindo a centralidade da narrativa de libertação na configuração inicial dos direitos sociais moçambicanos.

REVISÕES DA CONSTITUIÇÃO NA DÉCADA DE 1990

A promulgação da Constituição da República de Moçambique, em 1990, representou um marco de transição política e institucional ao redefinir o país como um Estado de Direito Democrático, consolidando o princípio da interdependência e harmonia entre os Poderes. Tal mudança configurou-se como um passo decisivo na instauração de um ambiente político mais plural e aberto, conduzindo à realização das primeiras eleições multipartidárias desde o fim do regime colonial (Moçambique, 1990).

A introdução do sistema multipartidário na arena política implicou uma reconfiguração da estrutura do poder estatal e uma redefinição do papel da FRELIMO, que deixou de ocupar posição dirigente exclusiva. A Frente passou a ser reconhecida principalmente como força histórica e simbólica da luta de libertação nacional, enquanto o texto constitucional incorporava fundamentos da democracia representativa e participativa, assegurando o reconhecimento formal do papel dos partidos políticos no processo de tomada de decisões e no exercício da soberania popular.

No plano econômico, o Estado afastou-se de sua função predominantemente intervencionista, alinhada à sua Constituição anterior, passando a adotar um papel regulador e de supervisão, em consonância com mecanismos de economia de mercado e com a pluralidade de setores de propriedade (Silva, 2020; Silva; Ussena, 2022; Vinente, 2022).

Isso reflete claramente a influência do neoliberalismo e dos processos de globalização, em que a o Estado de Bem-Estar Social é reconfigurado para alinhar-se às prescrições do Consenso de Washington e às exigências de organismos multilaterais. Desse modo, esses organismos passaram a condicionar o apoio financeiro à implementação de reformas econômicas neoliberais (Silva, 2020; Silva; Ussena, 2022; Vinente, 2022).

A reforma econômica pode ser compreendida como resposta às pressões da globalização e ao neoliberalismo, implicando transformações estruturais profundas que amplificam as desigualdades sociais e inserem o país na periferia das políticas educacionais. Nesse contexto, o Art. 92 prescreve a educação enquanto um “direito e dever de cada cidadão”, devendo o Estado promover a “extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos” (Moçambique, 1990, p. 268).

Como pontuam Silva e Rumbane (2022), a Constituição da República de Moçambique passou por três alterações pontuais – duas em 1992 e uma em 1996. Destaca-se a emenda de 1996, que introduziu princípios e disposições relativas ao Poder Local e a criação de órgãos locais dotados de competências e poderes decisórios próprios. Observa-se, aqui, um distanciamento da perspectiva de um Estado socialista, como previsto na Constituição anterior.

Nessa mesma década, conforme destacam Silva e Ussena (2022), com a eclosão de movimentos educacionais como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a de Dakar (UNESCO, 2000), o país foi impulsionado a repensar suas políticas educacionais, buscando responder ao novo contexto neoliberal.

Assim, os técnicos do Ministério da Educação participaram dos encontros organizados pelo Instituto de Inovação Educacional de Portugal, para pensar nas possibilidades de atendimento aos estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (Silva; Ussene, 2022).

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nos últimos anos, o país⁹ tem publicado novas normativas e instrumentos legais voltados à atualização e ao aperfeiçoamento de suas políticas educacionais destinadas à escolarização de estudantes com deficiência. Apesar de ter incorporado em seus documentos oficiais mais recentes a terminologia “Educação Inclusiva”, a legislação educacional vigente mantém a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, reafirmando seu papel complementar e transversal aos demais níveis e etapas de ensino (Moçambique, 2020; Vinente, 2022).

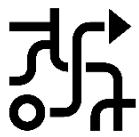
A regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE) ocorreu com a promulgação da Lei nº 4/1983, que estabeleceu sua estrutura organizacional, definindo subsistemas, níveis e modalidades de ensino. De acordo com a referida legislação, o SNE compreendia os seguintes subsistemas: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior (Vinente, 2022).

Quanto aos níveis de ensino, foram instituídos o primário, o secundário, o médio e o superior. Por sua vez, as modalidades educativas previstas incluíam o ensino a distância, o ensino vocacional e o ensino especial, configurando um esforço normativo de organização sistêmica da educação nacional no contexto pós-independência (Moçambique, 1983).

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 Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). 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”.

O SNE, em perspectiva atual, organizou-se de forma complexa, 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

⁹ 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”. 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.



da Lei nº 18/2018 em relação à Lei nº 4/1983 refere-se, principalmente, à forma de organização dos subsistemas de ensino, os quais eram cinco em 1983, e, em 2018, passaram a ser seis (Vinente, 2022).

O ensino primário pode ser ofertado em duas modalidades: monolíngue (em Língua Portuguesa) ou bilíngue (língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em Língua Portuguesa) (Moçambique, 2018). A oferta do “ensino especial” previa na legislação anterior, “classes especiais” dentro das escolas regulares, sendo atendidos, 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; Chambal, 2007; Vinente, 2022).

A partir da publicação da Resolução nº 20/1999, houve uma ampliação do papel das associações de “portadores de deficiência” 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).

Sendo assim, esta Resolução, ao ampliar o papel das associações e das entidades privadas, passou a refletir a lógica neoliberal no campo educacional e social no país. Desloca-se a centralidade da responsabilidade estatal para a esfera da sociedade civil e do setor privado, em consonância com a racionalidade neoliberal, a qual vê, na redução do Estado e na valorização de mecanismos de autogestão, descentralização e parcerias público-privadas, subterfúgios para se eximir de prestar o direito educacional das pessoas com deficiência (Chambal, 2007; Magaldi, *et al.*, 2011; Silva; Ussene, 2022; Vinente, 2022).

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). Percebe-se uma (des)construção das diferentes definições de deficiência, a partir de uma abordagem biopsicossocial.

Quanto à organização dos serviços, observa-se que é assegurado o atendimento específico, quando comprovado o tipo e o grau de deficiência dos estudantes. Desse modo, mudanças ocorridas na legislação educacional de Moçambique, ao inserirem a modalidade de ensino especial como componente formal do SNE, simbolizaram marcos institucionais de reconhecimento estatal à escolarização das pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo, a adoção superficial do termo “inclusão” em documentos oficiais pode mascarar a permanência de práticas excludentes e seletivas. Na pretensão de afirmação de uma igualdade formal, podem ser mantidas barreiras institucionais e pedagógicas que segregam estudantes com deficiência em estruturas paralelas de ensino.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a consolidação das políticas de Educação Especial constitui um eixo fundamental para a efetivação da dignidade da pessoa humana, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência, o presente estudo objetivou descrever e analisar o processo de (des)construção dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique, contextualizando-o à luz dos aspectos históricos, políticos e legislativos da educação nacional.

Os resultados do estudo indicaram que as organizações multilaterais e de cooperação econômica regional, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), exercem influência crescente nas políticas educacionais.

Esses compromissos, assumidos a partir da adesão a acordos e tratados internacionais, convergiram para a formulação dos Planos Estratégicos de Educação.

Ainda assim, a concretização do direito educacional das pessoas com deficiência requer políticas públicas consistentes, investimentos estruturais e mecanismos de monitoramento contínuo capazes de assegurar que as garantias legais se traduzam em práticas efetivas no cotidiano das escolas moçambicanas.

Durante a análise documental, observou-se que a Educação Especial, concebida como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas de ensino, vem se configurando, como um serviço de escolarização destinado a distintos públicos, com características e desafios próprios. Sendo assim, evidencia a necessidade de que as políticas educacionais se consolidem como instrumentos efetivos para a universalização do direito à educação das pessoas com deficiência.

Embora o arcabouço normativo moçambicano reconheça formalmente o direito aos suportes necessários para a inclusão escolar, sua efetivação ainda enfrenta barreiras estruturais, operacionais e contextuais que limitam a materialização desses direitos no cotidiano das instituições de ensino.

O descompasso entre as garantias legais e a realidade educacional mostra fragilidades na implementação das políticas públicas. Diante desse cenário, o fortalecimento da atuação da sociedade civil e dos mecanismos de controle social torna-se indispensável para tensionar o Estado e assegurar que a inclusão escolar se realize como um processo emancipatório, democrático e comprometido com a efetivação dos direitos humanos fundamentais.

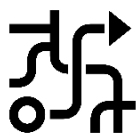
REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-Henri; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

CHAMBAL, Luís Alfredo. *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.

CICCO, Cláudio de; GONZAGA, Álvaro de Azevedo. *Teoria Geral do Estado e Ciência Política*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.



CUNHA, Murilo Bastos. *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JANUÁRIO, Emílio Mário. *Estudo da Luta de Libertação Nacional de Moçambique*. Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado Maior do Exército, 2019.

MAGALDI, Juliana Alves, et al. Considerações e desafios para a política educacional em Moçambique. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 1, n. 1, 79–90, 2011.

MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes. A Revolução dos Cravos e a historiografia portuguesa. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 66, p. 465-478, maio-ago. 2017.

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 a Lei da Nacionalidade. Maputo, 20 jun. 1975.

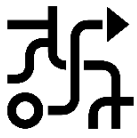
MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. *Lei nº 1, de 21 de janeiro de 1990*. Maputo: Assembleia da República, 1990.

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 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.

NHAUELEQUE, Sirilo Lourenço; CAETANO, Luís Miguel Dias. Políticas públicas e educação inclusiva: análise no contexto moçambicano. *Revista África e Africanidades*, v. 16, n. 46, p. 73, maio 2023.

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.

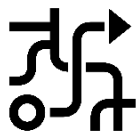
ONU. Organização das Nações Unidas. *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova York, 2007.

OUA. Organização da Unidade Africana. *Carta de Banjul*: Carta Africana dos Direitos Humanos e dos povos. Aprovada pela Conferência Ministerial da OUA em Banjul, Gâmbia, em janeiro de 1981, e adotada pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da OUA em Nairóbi, Quênia, em 27 jun. 1981.

SILVA, Camila Ferreira da; RUMBANE, Sebastião Juvêncio. Estado, sistema educativo e gestão escolar em Moçambique. *Debates em Educação*, v. 14, n., p. 560-582, 2022.

SILVA, Delfina Benjamim Massangaie da; USSENE, Sónia Francisca Mussa. Formação de professores e escolarização de alunos com deficiência em Moçambique. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (Orgs.). *A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 181-243.

SILVA, José Afonso da. O Estado Democrático de Direito. *Revista Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, n. 173, p. 15-34, jul./set., 1988.



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.

VARELA, Raquel. “Um, dois, três MFA...”: o Movimento das Forças Armadas na Revolução dos Cravos – do prestígio à crise. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 403–425, 2012.

VINENTE, Samuel. *Política de educação especial no Brasil, Moçambique e Portugal*: ações governamentais entre 2008 e 2022. 2022. 365f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

Recebido em: 27/03/2025

Aprovado em: 03/11/2025