

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANTÓNIO ANTÓNIO

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR EM ANGOLA: ATUAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS
GESTORES EDUCATIVOS E ESCOLARES NA PROVÍNCIA DO ZAIRE**

FLORIANÓPOLIS

2023

ANTÓNIO ANTÓNIO

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR EM ANGOLA: ATUAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS
GESTORES EDUCATIVOS E ESCOLARES NA PROVÍNCIA DO ZAIRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

**FLORIANÓPOLIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

António, António

Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola : atuação e recontextualização dos gestores educativos e escolares na província do Zaire / António António. -- 2023.

197 p.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Políticas educacionais. 2. Inclusão escolar e educacional. 3. Ciclo de políticas. 4. Atuação política. 5. Zaire. I. Lunardi Mendes, Geovana Mendonça. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ANTÓNIO ANTÓNIO

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR EM ANGOLA: ATUAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS GESTORES EDUCATIVOS E ESCOLARES NA PROVÍNCIA DO ZAIRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Membros:

Prof. Jefferson Mainardes, Dr.
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Prof.^a Flávia Faissal de Souza, Dr.^a
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj)

Prof.^a Jani Alves da Silva Moreira, Dr.^a
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Isaac Pedro Vieira Paxe, Dr.
Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Angola

Suplente:

Prof. Celso João Carminati, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Florianópolis, 9 de outubro de 2023.

Dedico este trabalho aos meus pais
António José e Esperança e aos meus
filhos, Abner Masanzambi Estêvão
António, Abiúd Menayame Estevão
António e Gracieth Francisco Estêvão, com
muito amor!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar manifestando, em primeiro lugar, meus profundos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, por meio do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), que me ofereceu a possibilidade de realização dos estudos de doutoramento na República Federativa do Brasil.

Um especial agradecimento à Prof. Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes que, por ter-me aceitado como seu orientando, possibilitou a concessão da carta de aceitação em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faed/Udesc.

Ao Prof. Carlos Alberto que, enquanto diretor do Magistério do Soyo que no momento da minha primeira viagem para o Brasil, facilitou, liberou e deu o apoio que mais necessitei naquele momento, essas poucas linhas não são capazes de manifestar o quanto profundo e eterno é o sentimento de gratidão que carrego pelo nobre gesto. Nessa mesma linha, esses agradecimentos são extensivos aos colegas e amigos Garcia Lukombo e Florentino Nsimba Miguel que nunca pouparam esforços em apoiar esta caminhada.

Ao grupo de pesquisa do qual faço parte, o Observatório de Práticas Escolares (OPE), que tem sido uma autêntica escola e espaço de aprendizado. Como acadêmico e profissional, destaco, com muito carinho, os aportes do colega Vânio Cesar Seemann que, além de toda a dinâmica do grupo, foi um verdadeiro amigo e companheiro de formação e, acima de tudo, destaco seu elevado sentido de humanismo e vou me lembrar dele como um verdadeiro amigo que a experiência do doutorado me proporcionou.

À minha família por todo o apoio moral e financeiro, destaco os meus pais António José e Esperança João, aos meus irmãos Nkiambi Matondo, Lopes Matondo, José António, Garcia António, Matumona António e Benvinda António.

À minha querida e amada esposa, Maria Londa Esperança, um especial agradecimento pelo incondicional apoio emocional, material e financeiro e todo o companheirismo demonstrado no momento mais difícil desse percurso.

À Engrácia Estevão que soube e sempre cuidou dos nossos filhos durante as minhas ausências, suprindo minha falta e dando conta das coisas.

Aos amigos que souberam ser amigos de verdade nos momentos de angústia e muitas incertezas, àqueles que sofrem com meus fracassos e se alegram com minhas conquistas, não deixaria de mencionar pessoas como Nôdoa Pedro Miguel, Daniel Tiago, Ernesto Jorge Margarida, Aniceto Joana, Afonso Ernesto Júnior e Domingos Mbembere. Esses agradecimentos são extensivos ao Subcomissário Filipe José Pemba que durante os vários trâmites para a minha ida ao Brasil, prestou incondicionalmente seu apoio.

Finalmente, a todos os colegas e não só com a distância e, mesmo no anonimato, apoiaram e torceram para o sucesso desta pesquisa.

“A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (Ainscow, 2009, p. 12).

RESUMO

A problemática da inclusão escolar da pessoa com deficiência e com outras Necessidades Educativas Especiais é, cada vez mais, um assunto de destaque nas políticas públicas da educação, em fase inicial para alguns países e em fase avançada para outros. Com o objetivo de compreender as percepções dos gestores de educação e das escolas do ensino primário geral, face às suas atuações no cenário da recontextualização da Política Nacional de Educação Especial no Zaire, foram discutidas temáticas ancoradas em postulados de convênios e documentos internacionais dos diferentes organismos da Organização das Nações Unidas (ONU) correlacionando as produções acadêmico-científicas na literatura especializada. Para tanto, adotou-se como um referencial epistemológico da pesquisa, a abordagem do Ciclo de Políticas, como método de análise política (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) e a Teoria de Atuação Política para a compreensão do contexto da prática (Ball; Maguire; Braun, 2016), levando em consideração os contextos locais e sua influência na recontextualização das orientações e diretrizes sobre a educação inclusiva, por meio da atuação política. A presente investigação, vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEF) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), definiu-se na seguinte tese: a trama política que promove as agendas externas sobre políticas educacionais globais, submetendo excessivamente o local ao global, não tem sido compatível com a realidade, desfavorecendo a atuação política dos gestores educacionais e escolares sobre a Política Nacional de Educação Especial, que é também condicionada pelos seus perfis de formação e as diretrizes nacionais do contexto de influência e de produção de textos, que resultam na polarização entre a Educação Especial e a Regular, refletindo-se numa prática deslocada da realidade e das reais necessidades das populações. Em conformidade com a tese, os principais achados indicam uma acentuada influência dos organismos internacionais da ONU em toda a construção da atual política nacional de educação especial e inclusiva que, como consequência, tem sido incompatível com a realidade local, o que tem alimentado a ideia de polarização entre a educação regular e a especial pelos gestores educacionais e escolares, consequentemente, em uma prática de educação inclusiva débil e deslocada de sua essência.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Inclusão escolar e educacional; Ciclo de políticas; Atuação política; Zaire.

ABSTRACT

The issue of school inclusion for people with disabilities and other Special Educational Needs is, increasingly, a prominent issue in public education policies, in an initial phase for some countries and in an advanced phase for others. With the aim of understanding the perceptions of education managers and general primary schools regarding their actions in the context of the recontextualization of the National Special Education Policy in Zaire, themes anchored in postulates of agreements and international documents from the different bodies of the United Nations (UN) correlating academic-scientific productions in specialized literature. To this end, the Policy Cycle approach was adopted as an epistemological reference for research, as a method of political analysis (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) and the Theory of Political Action to understand the context of practice (Ball; Maguire; Braun, 2016), taking into account local contexts and their influence on the recontextualization of guidelines and guidelines on inclusive education through political action. This investigation, linked to the research line Educational Policies, Teaching and Training (PEF) of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the State University of Santa Catarina (Udesc), was defined in the following thesis: the political plot which promotes external agendas on global educational policies, excessively subjecting the local to the global, has not been compatible with reality, disfavoring the political action of educational and school managers on the National Special Education Policy, which is also conditioned by their training profiles and the national guidelines of the context of influence and production of texts that result in the polarization between Special and Regular Education, resulting in a practice that is out of touch with reality and the real needs of the populations. In accordance with the thesis, the main findings indicate a strong influence of UN international organizations throughout the construction of the current national policy on special and inclusive education which, as a consequence, has been incompatible with the local reality, which has fueled the idea of polarization between regular and special education by educational and school managers, consequently a practice of inclusive education that is weak and displaced from its essence.

Keywords: Educational policies; School and educational inclusion; Policy cycle; Political action; Zaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Angola e suas fronteiras.....	44
Figura 2 – Mapa da província do Zaire.....	45
Figura 3 – Kulumbimbi: antiga Sé Catedral de São Salvador do Congo	46
Figura 4 – Valores inclusivos.....	59
Figura 5 – Contextos do Ciclo de Políticas.....	66
Figura 6 – Dimensões contextuais da atuação política	80
Figura 7 – Procedimentos metodológicos	95
Figura 8 – Lógica dos procedimentos metodológicos	97
Figura 9 – Influência dos documentos internacionais na elaboração dos documentos nacionais.....	107
Figura 10 – O sentido de influência no contexto da produção de texto.....	117
Figura 11 – Estrutura de raiz do Complexo Escolar do Ensino Especial.....	151
Figura 12 – Organograma do Gabinete de Atendimento aos Alunos com NEE	153
Figura 13 – Sala de aula do Iº ciclo do ensino secundário	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparaçāo do orçamento proposto no PND e o executado pelo Ministério das Finanças	137
Gráfico 2 – Alunos da iniciação e ensino primário da educação especial matriculados por níveis de ensino.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre educação especial em Angola	34
Quadro 2 – Algumas diferenças no vocabulário da literatura dominante sobre transferência de políticas e da sociologia da tradução	75
Quadro 3 – Documentos analisados conforme os contextos	86
Quadro 4 – Dados sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa	92
Quadro 5 – Fases da análise temática	95
Quadro 6 – Linha de tempo sobre a Política de Educação Especial em Angola.....	113
Quadro 7 – Áreas de intervenção da educação especial	114
Quadro 8 – Dotação orçamental da educação e educação especial	139
Quadro 9 – Pessoal do regime geral e da carreira docente previsto no Decreto Executivo Conjunto 144/16 de 7 de março	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese de alguns de alguns indicadores sociodemográficos da província do Zaire.....	47
Tabela 2 – Dados gerais sobre os Gabinetes Municipais da Educação do Soyo e Nzeto: alunos matriculados, professores e escolas da pesquisa ano letivo 2021/2022.....	91
Tabela 3 – Dados de matrículas no Complexo Escolar do Ensino Especial do Zaire de 2016 a 2018.....	156
Tabela 4 – Distribuição de alunos por categorias de deficiências no Complexo Escolar do Ensino Especial do Zaire de 2016 a 2018	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPP	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
AEE	Atendimento Educativo Especializado
AGCID	<i>Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRA	Constituição da República de Angola
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GBM	Grupo Banco Mundial
INE	Instituto Nacional de Estatística
Inee	Instituto Nacional de Educação Especial
IRM	Instituto Rodrigo Mendes
ISPA	Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
LBSEE	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MED	Ministério da Educação
MRE	Ministério da Relações Exteriores
NAIs	Núcleos de Apoio à Inclusão
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OGE	Orçamento Geral de Estado
OI	Organizações Internacionais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPE	Observatório de Práticas Escolares
PAT	Projeto Aprendizagem para Todos
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação

PEF	Políticas Educacionais, Ensino e Formação
PEG	Políticas Educacionais Globais
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
1.1	OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA.....	27
1.2	OBJETIVO GERAL.....	43
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	43
1.4	LOCALIZANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	44
2	POLÍTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SOBRE CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	50
2.1	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE A LITERATURA ESPECIALIZADA	51
2.2	ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA DA ATUAÇÃO NA ANÁLISE DOS CONTEXTOS	62
2.2.1	Compreendendo os conceitos implementação/atuação, interpretação e tradução e recontextualização	69
2.2.1.1	<i>Implementação X Atuação: além de uma substituição terminológica, um posicionamento paradigmático</i>	70
2.2.1.2	<i>Interpretação e Tradução na atuação política: uma interconexão entre o sentido linguístico do texto político e sua transformação na prática.....</i>	72
2.2.1.3	<i>A recontextualização como apropriação e redirecionamento da interpretação e tradução no processo de atuação política</i>	76
2.2.2	Da política à ação: atuantes e contextos atuados.....	78
2.3	O CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DE ATUAÇÃO POLÍTICA: ELEMENTOS EPISTEMETODOLÓGICOS PARA A PESQUISA	82
2.3.1	Análise documental nos contextos de influência e da produção de texto.....	83
2.3.2	Entrevista semiestruturada no contexto da prática: atuação política em realidade objetiva da política de educação especial na província do Zaire	87
2.3.3	Procedimento de análise de dados.....	93
2.3.4	Questões éticas da pesquisa	97
3	ANÁLISE DE DOCUMENTOS NOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO: A LÓGICA DE UMA GÊNESE LEGITIMADA PELO DISCURSO POLÍTICO.....	100

3.1	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS: DOCUMENTOS E ORGANIZAÇÕES INFLUENCIADORAS EM CENA.....	100
3.	CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: VOZES E DISCURSOS QUE IGNORAM A REALIDADE OBJETIVA	112
4	O CONTEXTO DA PRÁTICA EM DISPUTAS: RECONTEXTUALIZAÇÕES NA ATUAÇÃO POLÍTICA DE GESTORES EDUCACIONAIS E ESCOLARES	126
4.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS CONTEXTOS SITUADOS, DAS CULTURAS PROFISSIONAIS E MATERIAIS	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS DIREÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	178
	APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETORES DE ESCOLAS PRIMÁRIAS	181
	APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O GABINETE PROVINCIAL DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	183
	APÊNDICE D – CRITÉRIOS E RESULTADOS DA VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	186
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189
	APÊNDICE F – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES	191
	APÊNDICE G – PEDIDO DE APROVAÇÃO INSTITUCIONAL DIRIGIDO AOS DIRETORES DE GABINTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO.....	192
	APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	193

A OUSADIA DE UM PESQUISADOR SONHADOR MOLDADO PELO CONTEXTO REAL

“Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham” (Alves, 2000, p.87).

Em conformidade com a ideia do autor em epígrafe, posso dizer que a decisão de encarar os desafios da vida no tempo e no espaço fazem diferença e geram mudanças, inclusive, não basta apenas sonhar, porque os sonhos determinam o que se deseja, mas a ação determina o que se conquista (Aldo Novak). Entre os sonhos que alimentei durante algum tempo da minha vida e os resultados alcançados pela ousadia de encarar os desafios que as circunstâncias demandaram de mim, fazem-me chegar a esse momento. Nascido em Angola, num contexto marcado pela guerra civil, grande parte da minha adolescência acalentei o sonho de atingir a juventude o mais rápido possível, a fim de exibir o uniforme militar e carregar uma arma. Só assim encontraria a sensação de segurança e de grandeza num ambiente de terror. Parece-me que era tudo uma questão de contexto, isso mesmo, CONTEXTO, afinal, tal como li em trechos de livros algures do Brasil, os contextos importam (Ball, 2016).

Após a virada de um contexto de guerra a um ambiente de paz (o calar das armas) em 2002, viram-se com ele os sonhos, aparecendo em meu horizonte o professorado como uma atividade emocionalmente e patrioticamente gratificante, embora material e financeiramente mais humilde. Aí começa a minha viagem para esse mundo da educação. Aos 18 anos tive que deixar a casa dos meus pais e morar em outro município da província, que dista 140 km da minha localidade natal, na altura e sem estradas, viajando por cima de mercadorias em caminhões. Lá matriculei-me numa escola média de formação de professores para as zonas rurais, pertencente a uma Organização Não Governamental (ONG) dinamarquesa, denominada Ajuda e Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), que funciona em regime de internato.

Uma das facetas mais importantes daquela instituição foi, sem dúvidas, a formação do componente humanista do futuro professor. Um professor pobre, trabalhando e lutando ao lado do pobre, e sendo solidário perante às dificuldades das comunidades por meio do desenvolvimento de várias atividades comunitárias sem fins lucrativos. Aí alfabetizei mulheres que, por conta da guerra civil e da cultura machista que ainda está presente no modo de vida vigente e que nunca tiveram acesso à

escola, promovi igualmente formações sobre prevenção de doenças transmitidas sexualmente, tendo as mulheres como grupo alvo, assim como, protagonizei ações de arborização na comunidade e criação de espaços verdes na escola de estágio docente.

Terminado o ensino médio em 2010, no ano seguinte ingressei na universidade para realizar o curso de licenciatura em Ciências de Educação, com especialidade em Gestão Escolar. Naquele momento, o plano curricular proporcionou-me contato com duas disciplinas que mudaram e direcionaram todo meu interesse como profissional e acadêmico da área da educação, entre elas, a disciplina de Dificuldades de Aprendizagem e as Necessidades Educativas Especiais, ambas lecionadas por docente de nacionalidade cubana.

Pela primeira vez, tive contato com o conceito de inclusão educativa e comecei a compreender questões inerentes à problemática da deficiência – um pouco além do argumento cultural que o vinculava e o vincula, até hoje, às forças ocultas do mal e que leva à naturalização de práticas educativas excludentes. Não só fui tomando consciência dessas práticas, mas tornei-me rebelde e combatente a essas práticas. Contudo, minha aspiração de poder contribuir na reversão de práticas educativas excludentes carecia de uma preparação prévia, exigia a ampliação de meus aportes teóricos e práticos, o que seria impossível fazê-lo em Angola.

Ao terminar a licenciatura em março de 2015, com o intuito de dar continuidade aos estudos, meu objetivo era ingressar no mestrado, por meio de um projeto que possibilitasse a discussão da educação inclusiva. Em 2016, da forma mais estranha possível, tomei conhecimento sobre um edital da Agência Chilena para Cooperação Internacional e Desenvolvimento (AGCID) que publicava a seleção de candidatos das nacionalidades angolana, moçambicana e sul-africana para realização de cursos de Mestrado na República do Chile, com a concessão de uma bolsa financiada integralmente pelo governo chileno. Remeti minha candidatura e tive a felicidade de ser selecionado para o curso de Educação Especial e Psicopedagogia na *Universidad Católica del Maule*.

Lá tive contato com muitos aspectos inerentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, porém, com um enfoque fundamentalmente clínico. Para a produção da dissertação de conclusão do curso, minha pesquisa versou sobre a atenção à diversidade em contexto de sala de aula, resultados que

depois foram publicados em forma de artigo (António; Lara; González, 2021), na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, no Brasil.

Em fase terminal do mestrado, por meio do Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), destinado à fomentar a formação de recursos humanos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, por intermédio de concessão de bolsas no Brasil na modalidade Doutorado, com base no Protocolo assinado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), oficialmente criado em 1981, candidatei-me para o Doutoramento em Educação, com interesse para o campo da inclusão educativa, tendo como resultado a concessão da bolsa. A carta de aceitação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), onde foi-me atribuído a Prof.^a Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes para orientar minhas pesquisas e o e-mail da Capes que me outorgava a bolsa de Doutoramento, marcam uma importante virada no meu percurso acadêmico por dois motivos: o primeiro, deve-se ao sonho de poder realizar algum nível de estudo no Brasil, que para os angolanos é uma referência da educação, pela forma didática como abordam as questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem; e o segundo, o PPGE da Udesc, ofereceu-me a oportunidade de ter o encontro com o quilate que representa minha orientadora e fazer parte de um grupo de pesquisa denominado Observatório de Práticas Escolares (OPE) onde estou, o que me permitiu alargar meus horizontes de pesquisa para as políticas educacionais e conhecer mais referentes renomados da área.

No Brasil, comecei a perceber o que é pesquisa e produção acadêmico-científica. A diversidade e a produtividade do OPE, no melhor sentido do termo, conscientizam e estimulam a necessidade, permanentemente, de melhorar e produzir ciência para este fim.

Minha ida ao Brasil para a realização dos estudos doutoriais foi marcada por várias vicissitudes. Como não tive dispensa legal das autoridades competentes da província do Zaire, assinamos um acordo interno, entre mim e a direção da escola onde trabalho, assumindo os riscos potenciais de exclusão do setor. Contratou-se, então, um professor substituto que recebia o seu salário a partir do meu. Graças a isso, terminei o componente curricular do plano de formação em um ano. Sob a pressão e perigo eminente de perder o vínculo laboral, um ano e meio depois regressei

à Angola para o levantamento da empiria que visava dar consistência ao texto da qualificação e da tese. Nesse período, fui obrigado a trabalhar para compensar a ausência, porém, a instituição experimentou mudanças de liderança, com a nomeação de um novo diretor, que resolveu descontinuar o acordo anterior que me permitia sair por tempo determinado, colocando-me na pior situação para continuar os estudos.

Outrossim, destaco o elevado sentido de empatia da orientadora que tenho, que com sua flexibilidade, fez-me sentir apoiado nas várias alternativas que fui buscando para manter meu vínculo estudantil, incluindo as várias alterações de calendário acadêmico. Ela é simplesmente diferente e fez a diferença nesse desafio.

Hoje, o enveredar pela pesquisa de políticas educacionais e partindo de uma lente teórico-metodológica que maximiza os contextos locais e todas suas possibilidades de adequação conforme a pesquisa, carrego o sentimento de estar realizando a pesquisa sobre um objeto de estudo que muito precisa ser explorado no contexto angolano, não apenas para mostrar seu estado atual, mas contribuir para que se criem oportunidades de mudanças científicamente fundamentadas.

Por conta disso, a compreensão dos meandros da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar e sua tradução na província do Zaire despertaram nosso interesse de pesquisa que, com ênfase na importância dos contextos e suas dimensões, fundamentalmente os “contextos situados”, “culturas profissionais” e “contextos materiais”, conforme Ball, Maguire e Braun (2016) advogam, justifica-se a necessidade para pesquisar essa problemática, considerando o fato de que gestores de algumas Direções Municipais de Educação e de Escolas, no cumprimento de suas funções e por conta de fatores diversos, não deixam claro os seus conhecimentos, seus compromissos, suas práticas e políticas locais/institucionais de inclusão escolar em fluxo. Fato esse que pode estar estreitamente relacionado com as tensões e disputas entre o macro e microcontexto da política educativa angolana no seu processo de tradução e atuação, assim como, suas mobilidades em contextos, comumente, não levados em conta. Por isso, as perspectivas dos gestores educativos e escolares poderão, a partir de seus discursos (relatos), manifestações e compreensões da realidade e da existência ou não de documentos que regem a inclusão escolar, permitir a compreensão do panorama dessas relações de poder e, fundamentalmente, sua tradução e recontextualização, dois conceitos importantes que mais adiante serão abordados mais aprofundadamente.

É importante e de grande interesse para esta investigação, a compreensão dos imaginários desses gestores face à política em análise, quiçá, a partir disso, a pesquisa possa contribuir com sugestões de mecanismos que possibilitem a melhor tradução e atuação política que atenda aos contextos locais. Destarte, a minha imersão na educação especial, por meio dos meus estudos de mestrado, colocou a inclusão escolar da pessoa com deficiência no centro de meus interesses na profissão que exerço numa escola média de formação de professores, ao mesmo tempo que é, também, um desafio dessa pesquisa poder tornar possível a compreensão da política em análise pelos gestores educacionais e escolares.

1 INTRODUÇÃO

Ancoramos este estudo em pressupostos teórico-metodológicos de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a concepção, formulação, interpretação e tradução de políticas educativas, a presente pesquisa intitulada como *Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola*¹, aborda um estudo de caso na província do Zaire (Angola), com a finalidade de se compreender o processo de materialização e concretização das estratégias e diretrizes educativas nacionais, orientadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência nas escolas do Subsistema do Ensino Geral².

Para tanto, consideramos o complexo processo de mobilidade das políticas do contexto global ao local, bem como, a atuação e suas recontextualizações necessárias, que serão analisadas a partir da abordagem do ciclo de políticas, considerando os três primeiros contextos propostos por Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992), ou seja, o contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Em defesa da perspectiva que defendemos sobre a política, advogamos a ideia de ela não ser, exclusivamente, uma prescrição normativa, já que, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), esse tipo de concepção da política tende a se encolher ao entendimento de que a política é apenas um mecanismo perpetuação dos interesses de quem governa e formula as políticas.

Nesse contexto, reiteramos a ideia de entender a política “[...] não só como textos e coisas (legislação e estratégias nacionais), mas também, como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Geralmente, como informam Hoyler e Campos (2019), os documentos escritos são um importante mecanismo de produção e circulação de discursos e práticas burocráticas, uma

¹ Políticas Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar é o termo oficial usado em Angola, conforme o Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de agosto, o qual a define como um dos instrumentos da Política Educativa do Executivo Angolano Orientada para a Inclusão Escolar, tem como objetivo definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação angolanas assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, no Sistema Nacional de Educação Formal (Angola, 2017).

² Subsistema do Ensino Geral é o fundamento do subsistema de ensino e educação que visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para a boa inserção no mercado de trabalho e na sociedade, bem como para o acesso aos níveis de ensino subsequentes. Artigo 24 da Lei nº 17/16, de 7 de outubro (Angola, 2016b, p. 4434).

realidade que leva Gupta (2012) a caracterizar a burocracia como um verdadeiro instrumento de produzir inscrições. Mais do que permitir que os atores de base decodifiquem os documentos, torna-se necessário que esses atuem sobre e mediante a política, considerando todas as variáveis sociais que interatuam.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência em Angola tem sido, ao nosso entender, uma questão aquém do que se espera, depois de 47 anos de independência e pouco mais de 20 anos de paz, marcado pelo fim da guerra civil. Porém, nossa constatação inicial, em nada impede de reconhecer que o governo angolano, por meio das suas políticas públicas voltadas à educação, vem dando passos importantes, do ponto de vista da criação e aprovação de diplomas legais que respaldam e orientam o processo de inclusão escolar. Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE)³ vem sendo alterada e emendada, nos últimos anos, com o intuito de adequá-la aos desafios demandados pela realidade dinâmica e cambiante de Angola, mais ainda, pelos desafios globais das agendas políticas das principais organizações internacionais que financiam os projetos.

Em 2020, sobre as Modalidades Diferenciadas de Educação⁴, a educação especial passou a ser definida e entendida como “uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada às pessoas com deficiência e aos educandos com altas habilidades, sobredotados (superdotados no Brasil) e autistas, visando sua integração sócio-educativa” (Angola, 2020, p. 4445), retirando a menção dos termos *necessidades educativas especiais e a especificação de educandos com transtornos de desenvolvimento* ou aprendizagem da lei alterada. Outro fato de extrema importância, aconteceu em 16 de agosto de 2017, quando o governo oficializou o Decreto Presidencial nº 187/17, o qual aprovou, pela primeira vez, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Angola, 2017).

Embora a política seja sobre educação especial, ou melhor, aquela que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas e com profissionais

³ Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016 (Angola, 2016b) foi alterada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto de 2020, que estabelece os princípios e bases gerais do subsistema de educação e ensino (Angola, 2020).

⁴ Modalidades Diferenciadas de Educação são modos específicos de organização e realização de processos educativos, transversais a vários subsistemas de ensino, adaptados em função das particularidades dos beneficiários. Artigo 81 da LBSEE, nº 17/16, de 7 de outubro (Angola, 2016b, p. 4445).

especializados (Noronha; Pinto, 2011), ela é também orientada para a inclusão escolar do seu público-alvo nas escolas regulares, exortando a ideia de uma escola aberta à diversidade. Por isso, essa política trata, também, de uma inclusão educativa, na medida em que "amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular" (Noronha; Pinto, 2011, p. 3), por meio da criação dos Núcleos de Apoio à Inclusão (NAIs), que atuam nas escolas do Ensino Geral.

Em nossa perspectiva e em consonância com a LBSEE, de um lado está a educação especial que corresponde mais a um tipo ou modalidade de ensino que atende grupos de alunos específicos e que, geralmente, se caracteriza mais por uma abordagem médica da deficiência. Do outro lado, a educação inclusiva que, além de sua abordagem tanto para a educação especial, como para a educação regular, é uma tendência e paradigma de educação, em que coabita a diferença e a igualdade pelo reconhecimento da diversidade. "Os grupos de pessoas (com e sem deficiência), nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas" (Camargo, 2017, p. 1), mas também, potencializadas e postas à disposição, para que todos possam aprender.

Essa política é entendida como um instrumento da política educativa do Executivo Angolano Orientada para a Inclusão Escolar, tendo como objetivo principal a definição de diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação angolanas assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência no Sistema Nacional de Educação Formal (Angola, 2017).

Sua aplicação, conforme o modelo de um Governo Centralizado na gestão das políticas educacionais, estabelece aos Gabinetes Provinciais e Municipais da educação, a responsabilidade em garantir o cumprimento das orientações superiores emanadas do contexto de influência e de produção de texto, fato que se reflete e se manifesta de diferentes formas no contexto da prática dentro do ciclo de políticas⁵, determinando de uma ou de outra forma, os modelos de gestão educacional e escolar adotados pelos Diretores dos Gabinetes Municipais de Educação e Diretores de escolas, face aos processos de inclusão escolar.

⁵ A menção dos contextos de influência, produção de texto e da prática fazem referência aos três contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas considerados para a análise da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar em Angola. O ciclo de políticas, junto da Teoria de Atuação Política na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), é o principal método desta pesquisa, considerado para a análise da política em causa, mas adiante, é teoricamente fundamentada e explicada.

Diferente do Brasil – consagrado como uma República Federativa desde o Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889 e, independentemente de que ao longo de sua história se tenha manifestado pelos diferentes tipos de federalismo (federalismo centrípeto, federalismo centrífugo e o federalismo de cooperação), conforme indicado nos estudos políticos e históricos de Cury (2010) – Angola foi consagrada como República de Angola na Constituição de 2010, no seu artigo 1º, gozando da soberania e independência, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social (Angola, 2010).

Por adotar o regime Presidencialista, ao titular do Poder Executivo angolano, entre as várias atribuições, compete definir a orientação política do país, nos termos da Constituição e dirigir a política geral de governo e da Administração Pública com auxílio dos Secretários de Estado, distintos Ministérios e Governadores das províncias. No quesito das políticas públicas voltadas à educação, o Ministério da Educação de Angola (MED-Angola) é o órgão da administração central do Estado, ao qual compete formular, de acordo com as diretrizes do Governo, a Política Nacional para o setor da educação e coordenar a sua implementação, conceber e fomentar programas que visem assegurar o pleno funcionamento do Sistema Nacional de Ensino (Angola, 2003).

1.1 OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA

Se constitui como **objeto desta pesquisa**, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola e sua recontextualização nas escolas do Ensino Geral da província do Zaire, por meio das atuações de gestores educacionais e escolares. A amplitude da política em análise deve-se ao modelo de governação centralizado, o que não permite autonomia para que as províncias e municípios definam políticas educativas locais conforme suas necessidades.

O **problema central desta investigação** consiste em analisar os meandros das concepções e interesses, em jogo, no contexto de influência, a formulação dos documentos de políticas no contexto da produção da Política Nacional de Educação Especial e compreender como se traduzem no contexto de prática por meio da atuação de seus atores de políticas (gestores educacionais e escolares). O atuar desses atores sobre a garantia do direito à educação da população-alvo da educação

especial nas escolas do Ensino Geral é uma questão que gera muitos debates que transcendem uma ou outra modalidade de educação. É do nosso interesse desvelar as práticas e os imaginários pelos quais se assentam as decisões e ações concretas na atuação dos gestores educacionais e escolares sobre essa política.

A inclusão escolar, por meio das políticas públicas da educação e suas práticas derivativas nas escolas é, até os dias de hoje, uma problemática, que demanda do governo angolano, esforços redobrados face ao compromisso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 2009), sobre a educação e aos próprios compromissos do Estado. É notória a ideia de que a gestão das escolas, representadas por seus diretores e subdiretores, se sinta pouco respaldada e orientada política, técnica e metodologicamente para dar respostas aos problemas e desafios de uma educação que promova, efetivamente, a inclusão de todos.

Mesmo que a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano, Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, enfatize no seu artigo 83 que o ensino especial é transversal a todos os Subsistemas de Ensino, o Subsistema do Ensino Geral vê-se ainda desconectado da modalidade de Educação Especial. Do ponto de vista da Lei em tela, a inclusão escolar e educativa fica reforçada pelo Decreto Presidencial 187/17, de 16 de agosto de 2017, que aprovou a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, pela Lei nº 21/12, de 30 de Julho de 2021, Lei Nacional da Pessoa com Deficiência e pela Lei nº 10/16, de 27 de julho de 2016, que estabelece as normas gerais, condições e critérios de acessibilidade para as pessoas com deficiência ou mobilidade condicionada e, finalmente, as convenções internacionais.

Embora a inclusão escolar de pessoas com deficiência em diferentes pautas da política educativa angolana seja uma questão relativamente nova e que vem ganhando uma significativa expressão na última década, é importante reconhecer que alguns passos foram dados, sobretudo, do ponto de vista do ordenamento jurídico que visa sustentar todo este processo, entre estes: a) a criação do Estatuto da Modalidade do Ensino Especial pelo Decreto Presidencial nº 20/11; e b) a criação do Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Ensino especial pelo Decreto Presidencial nº 312/14, atualmente revogado pelo Decreto Presidencial nº 63/21, de 12 de março de 2021 e aqueles mencionadas no parágrafo anterior servem de exemplo. Porém, esses passos são o início de um longo e contínuo desafio, considerando o fato de que as escolas do ensino especial em Angola encontram-se apenas nas capitais provinciais.

Então, é imperioso compreender como esse processo se dá nos municípios onde não há essas escolas, assim como naqueles que têm uma única escola, não podendo atender a demanda.

Diante disto, emergiu a **problemática central** deste estudo: Como as escolas do Subsistema do Ensino Geral dos municípios angolanos, onde não existem escolas especiais e inclusivas, vem atuando para colocar em ação a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar das pessoas com deficiência?

A menção dessas leis é a prova de que elas existem, sejam melhoráveis ou não, mas não é uma garantia de que sejam traduzidas na prática. Por isso, a questão consiste no como essas leis se concretizam nas escolas pelo labor dos gestores institucionais. O conhecimento e a compreensão de como os gestores atuam ou deixam de atuar, mediante um conjunto de diretrizes orientadas para a inclusão escolar e educativa nos desafiam a fazer esta pesquisa.

Independentemente de todo um processo protocolar na criação das políticas educativas, a sua concretização se dá em cada instituição educativa, tendo o gestor escolar ou educativo uma figura igualmente importante aos outros atores de políticas na interpretação discursiva e estratégica das mesmas, contando com os recursos disponíveis, o histórico da escola, o sistema de relações e todo um contexto no qual se alinha a escola.

Por isso, a recontextualização dessas políticas nas escolas, visando assegurar que todas as crianças tenham esses direitos garantidos pelos gestores educacionais e escolares é um problema real que pode resultar de **múltiplos fatores como**: a pouca divulgação da Política Nacional de Educação Especial voltada à Inclusão Educativa ao nível das províncias e municípios; a falta de recursos humanos previamente preparados, face aos desafios de uma educação mais inclusiva; a falta de recursos materiais e financeiros para dar seguimento prático às políticas aprovadas; e os parcos conhecimentos dos gestores educacionais e escolares sobre as diretrizes nacionais de inclusão educativa que podem resultar dos seus perfis de formação.

Com base nessa problemática, colocamos as seguintes **perguntas orientadoras**: como as agendas de políticas educacionais globais, predominantemente externas, influenciam no sistema educativo angolano? Como os gestores, partindo da política global, recontextualizam a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar no Ensino Geral? Como atuam, politicamente, os gestores da

educação e das escolas do ensino primário geral, face às diretrizes nacionais de inclusão escolar? Como os gestores educacionais e escolares compreendem e atuam sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar na criação e orientação dos Núcleos de Apoio à Inclusão escolar no Ensino Geral?

Responder a essas questões demandou a análise do “contexto de influência” (a pauta global para a inclusão escolar/educativa), o “contexto de produção de textos” (os documentos nacionais, provinciais e municipais que orientam a inclusão escolar) e o “contexto de prática” (interpretações, traduções, recontextualizações e artefatos de políticas locais como documentos e outros) de cada instituição participante da pesquisa. Para a análise do contexto da prática na tradução da política, contamos com a participação do Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais⁶, duas Direções Municipais da Educação, quatro escolas primárias do Ensino do Geral e um Complexo Escolar do Ensino Especial, todos intencionalmente selecionados em base de critérios de inclusão preestabelecidos.

Assim, a **tese da pesquisa** é: a trama política que promove as agendas externas das políticas educacionais globais, submetendo excessivamente o local ao global, não tem sido compatível com a realidade, desfavorecendo a atuação política dos gestores educacionais e escolares sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar que é também condicionada pelos seus perfis de formação e as diretrizes nacionais do contexto de influência e de produção de textos, que resultam na polarização entre a Educação Especial e a Regular, refletindo-se em uma prática deslocada da realidade e das reais necessidades das populações. Daí que, esses gestores, em cumprimento das agendas políticas globais controladas por aqueles a quem compete a responsabilidade de suas nomeações aos referidos cargos, não só renunciam ao protagonismo que deveriam assumir como atuantes que interpretam e recriam as políticas, mas também, perdem a perspectiva de atuação que resulta em uma Política Nacional de Educação Especial Orientada a Inclusão Escolar que pouco ou nada atende o seu principal propósito na província do Zaire.

⁶ Gabinetes de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais são os Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial que gozam de autonomia patrimonial e financeira, porém, metodologicamente tutelados pelo Instituto Nacional de Educação Especial e, administrativamente, pelos Governos Provinciais (Angola, 2016a).

Importa destacar que os atores privilegiados no contexto da prática, aqui são os gestores educacionais e escolares, ou seja, embora os documentos legais da educação não sejam específicos sobre a diferenciação dos termos gestor educacional e escolar, na prática e para efeitos de compreensão nesta pesquisa, o primeiro é aquele que atua na gestão da educação fora da escola, podendo ser o Diretor do Gabinete Provincial da Educação ou Diretor da Direção Municipal da Educação, já o segundo, é aquele que atua na gestão da escola, podendo ser o Diretor de escola, seus subdiretores e toda sua equipe.

Por isso, entendemos que a atuação – quer seja pelo gestor educacional, escolar, professor ou pelos parceiros da escola – é provida de influências contextuais positivas ou negativas. Atuar diante das políticas não equivale a sua implementação, como entendida por Ball, Maguire e Braun (2016) e Freeman (2009), ao considerarem que quem atua, joga com influências e considera ou deveria considerar todas as possibilidades reais, incluindo suas convicções e o modo de entender a realidade. Dessa forma, quem implementa, simplesmente se foca às diretrizes e prevalece a obsolescência de toda configuração, mediação e recursos disponíveis. Nesse caso, resulta difícil acreditar que os gestores educacionais e escolares assumam um posicionamento indiferente diante das políticas educativas voltadas à inclusão escolar quando a realidade a demanda, embora o deixar de fazer ou atuar sobre uma política específica seja, também, um procedimento de atuação. Conforme indicado por Souza (2015), o não fazer ou adotar determinada ação é, também, uma forma de atuar a ser considerado, por isso, a não ação do Estado, adotada por decisão, é um objeto de pesquisa no campo das políticas educativas, daí que, as atuações e não atuações deliberadas e demandadas pelas circunstâncias serão igualmente analisadas nesta pesquisa.

Antes da aprovação da política em destaque, Angola já contava com a Constituição da República, aprovada na Assembleia Nacional em 2010. Nessa carta magna, cabe destacar o Art. 23 nos seus pontos 1 e 2 consagrando a todos como iguais perante a Constituição e a lei. Segundo esse artigo, ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição econômica ou social ou profissão (Angola, 2010).

Porém, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, foi alterada em 2020 e atualizada com a Emenda Lei nº 32/20 de 12 de agosto de 2020, contempla num dos princípios fundamentais consagrado no Art. 9º, a universalidade⁷ da educação e do ensino, segundo o qual, o Sistema de Educação e Ensino tem caráter universal, reconhecendo que todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (Angola, 2016b). Ou seja, em termos de regulamentação, o contexto de influência e de produção de texto têm disponíveis um conjunto de legislações e orientações sobre o direito à educação, porém, suas concretizações nos microcontextos se constituem num real e necessário desafio, fundamentalmente nas escolas que são os espaços por onde se podem aferir a eficiência e a eficácia dessas políticas.

Quanto às convenções internacionais, destacamos, em primeiro lugar, a Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em que Angola fez parte entre os 92 países presentes, tendo firmado, desde aquele momento, o compromisso de promover uma educação mais inclusiva. Naquela conferência, foi reafirmado o compromisso do direito à educação de todos, tal como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 2009). Entre vários pontos abordados, revelam-se: o direito fundamental à educação para todas as crianças; o respeito pelas características, interesses e capacidades diferentes; a atenção à diversidade; o acesso às escolas regulares de pessoas com deficiência; e o combate a todo tipo de discriminação.

Destacamos, ainda, o Art. 1º, que consagra a ideia de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir, em relação uns aos outros, com espírito de fraternidade. Já no seu Art. 26, o que seria o ponto fulcral do nosso interesse nessa declaração, todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução

⁷ Universalidade é o princípio que consagra o caráter universal da educação, pelo que, todos os indivíduos têm igual direito no acesso, frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (Angola, 2016b, p. 4432).

técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta, baseada no mérito (Unesco, 2009, p. 6). Associadas às anteriores convenções, estão as Conferências de Jomtien, de 1990, e a de Dakar, 2000, ambas enfatizando o direito à educação para todos e renovando o compromisso de luta para sua efetivação (Unesco, 1990, 2000).

Em suma, todas as diretrizes anteriormente referenciadas, sejam de caráter nacional ou internacional, pressupõem a necessidade de se combater todas as formas de discriminação e desigualdades no acesso à educação de qualidade, permanência e atendimento do aluno com deficiência na escola regular. Porém, a concretização parcial ou total dessas, sem descartar a não concretização, refletem-se no processo de atuação das políticas educativas.

Corroborando com Honnef e Costas (2012), a educação inclusiva tem se transformado em uma realidade no plano das leis e no discurso político de governos e governantes, mas a sua efetivação enfrenta resistências nas práticas e projetos institucionais. Além da não efetividade das leis, é importante entender que a inclusão educativa e a atenção à diversidade transcendem a tão somente inserção de pessoas com deficiência no sistema escolar. Todavia, entendemos que todas as orientações precisam ser documentadas, formalizadas e aprovadas para posterior concretização. A atuação sobre essas orientações conta ou deveria contar sempre com o envolvimento dos gestores escolares na materialização das políticas, esse fato levaria a reconhecê-los como atores ativos de políticas.

A distância que existe entre o discurso político (e não só) sobre inclusão escolar e educativa com os diferentes cenários reais das escolas nesse quesito, convidam a refletir sobre o quão bem ou não estão sendo feitas as coisas. Com esta pesquisa, caso responda aos pressupostos da sua concepção e realização, esperamos que proporcione uma reflexão crítica sobre a inclusão escolar e educativa fora da escola especial, mas com sua participação, chamar à razão sobre a necessidade para que gestores educacionais e escolares se assumam como atuantes ativos das diretrizes e estratégias voltadas à garantia do acesso, participação e permanência de pessoas com deficiência no Sistema Nacional de Educação Formal, tanto especial como regular. De nada valerá contar com diplomas legais sobre a inclusão escolar e educativa, caso gestores escolares não saibam como orientar-se política, técnica e metodologicamente para garantir que essas políticas sejam colocadas em ação.

Algumas pesquisas realizadas sobre a problemática da educação especial e inclusiva em Angola coincidem com os problemas indicados e os desafios demandados pela modalidade de educação especial.

Com o intuito de se obter pesquisas de diversas naturezas, fundamentalmente teses, dissertações e artigos em periódicos, procedemos a um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Google Acadêmico, onde foi possível aceder maior parte das pesquisas disponíveis. A escolha dessas bases de dados, de um lado, decorreu do fato de proporcionarem mais facilidade de acesso às pesquisas sobre Angola e, por outro lado, foram nessas bases que obtivemos a maior parte do suporte digital das pesquisas que fundamentam nossa pesquisa.

Inicialmente buscamos as pesquisas nacionais sobre educação especial e inclusiva em Angola, independentemente do foco das mesmas, somando um total de 15 documentos selecionados. O recorte temporal foi de 1979 a 2023, considerando que o ano inicial representa, oficialmente, a implementação da educação especial como uma modalidade de ensino no Sistema de Educação e Ensino angolano como uma modalidade e o ano de término em 2023 por coincidir com o período de realização deste estudo.

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre educação especial em Angola

Tipo de produção	Tema/títulos das pesquisas	Autor e data
Teses	Educação inclusiva: um olhar quantitativo sobre as atitudes de professores das províncias da Huíla e Lunda-Norte, Angola.	Tomás (2020)
	O estado da inclusão escolar nas escolas públicas de Angola e a formação de professores, experiências realizadas em Bengo, Cabinda, Huila, Luanda e Malange.	Ndala (2019)
Dissertações	Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação.	Tchingondundu (2015)
	Educação dos superdotados: estudo comparativo – Angola e Brasil.	Quintas (2020)
	As atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, no complexo escolar do município do Cambulo, na província da Lunda-Norte em Angola.	Quissanga (2018)
	Estratégias dos diretores de escolas para implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Benguela.	Samayaya (2022)

Tipo de produção	Tema/títulos das pesquisas	Autor e data
Artigos científicos	Desafios da Educação Especial infantil em Angola.	Patatas e Sanches (2017)
	Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017).	António, Mendes e González (2021)
	O contributo da orientação escolar e profissional na materialização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão educativa em Angola.	Dachala e Paulo (2022)
	A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais.	Chambal, Rafante e Selingardi (2015)
	A política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: percepções dos implicados no processo.	Sanches e Soares (2021)
	Em tempos de guerra e de paz: a Educação Especial em Angola.	D'Ávila, Pantoja e carvalho (2019)
	Políticas educativas decretadas para a educação especial e sua aplicabilidade no contexto angolano.	Lopes (2019)
	Preparação e atuação dos professores do ensino primário face aos desafios da atenção à diversidade no contexto da sala de aula no município do Soyo.	António, Lara e González (2021)
Trabalhos apresentados em eventos	Cenário atual de Angola em face da implementação da educação inclusiva.	Lustosa e Luciano (2011)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Do total das pesquisas selecionadas, duas delas são de teses, quatro dissertações, oito artigos publicados em periódicos e um trabalho apresentado na modalidade pôster no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação em 2011. As duas teses de doutoramento foram desenvolvidas nos últimos cinco anos, elas estão mais focadas na inclusão escolar, partindo de atitudes e formação de professores face à essa problemática. Das quatro dissertações, duas delas coincidem seus focos com as duas teses, sendo que uma faz um estudo comparativo entre Angola e Brasil, tendo a educação dos superdotados como objeto de pesquisa.

Sobre esses estudos, começamos por apresentar os resultados das teses encontradas e que pesquisaram a educação especial e inclusiva em determinadas províncias de Angola. Por ordem de datas, consideramos primeiro a tese intitulada “O estado da inclusão escolar nas escolas públicas de Angola e a formação de professores, experiências realizadas no Bengo, Cabinda, Huila, Luanda e Malange” (Ndala, 2019) apresentada no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Ispa), em Portugal, que teve com objetivo geral conhecer e compreender a realidade do ensino em Angola, numa perspectiva de enquadramento dos princípios

da inclusão escolar. Nessa pesquisa, importava conhecer a visão ou perspectivas dos professores que lidam diretamente com a experiência. Foi uma pesquisa predominantemente quantitativa, porém, com recurso a abordagem qualitativa para efeitos de aprofundamentos necessários. Esse estudo de caso que considerou quatro províncias angolanas, indicou que não existem diferenças entre elas no quesito da inclusão, ou seja, elas apresentam problemas semelhantes que, de modo geral, demandam na formação de professores como garantia de melhoria do sistema educativo. Outrossim, ficou aferida que a concretização dos objetivos e ideais da inclusão só é viável com a dotação de recursos materiais e humanos, alicerçados numa política que seja verdadeiramente inclusiva, só assim estarão minimizadas as dificuldades que os atores experimentam no dia a dia, face aos desafios da inclusão escolar.

A segunda tese, intitulada “Educação Inclusiva: um olhar quantitativo sobre as atitudes de professores das províncias da Huíla e Lunda-Norte, Angola” (Tomás, 2020), apresentada no Instituto de Educação da Universidade de Minho, teve como objetivo geral caracterizar as atitudes de professores perante o fenômeno da inclusão em dois municípios das províncias da Huíla e Lunda-Norte. Com uma abordagem quantitativa que considerou uma amostra de 1767 participantes por meio de dois inquéritos por questionário, a pesquisa chegou a várias conclusões, dentre elas podemos destacar as seguintes: cerca de metade dos professores considera que os alunos com deficiência devem ser educados em escolas especiais; quase a totalidade dos professores considera que existe falta de recursos materiais e humanos especializados em contextos inclusivos; mais da metade dos professores indicou considerar ter capacidade para ensinar alunos com deficiência motora, dificuldades de aprendizagem e dificuldades emocionais/de comportamento, mas a quase totalidade considerou não ter capacidade para educar alunos com deficiências sensoriais, dificuldade intelectual ou multideficiência; a grande maioria dos professores considerou que a inclusão é benéfica para a sociedade angolana e que os alunos com deficiência se beneficiam mais social do que academicamente; quase a totalidade dos professores indicou que após contatos frequentes considera a pessoa e não a sua deficiência.

Para ambas as pesquisas, coincidem o fato de serem estudos de casos que consideram diferentes províncias do país e a predominância de uma abordagem quantitativa que, possivelmente, poderá ser por influência ou tradição das

universidades portuguesas. Quanto aos resultados das mesmas, de modo geral, elas coincidem sobre a necessidade de formação de professores para o melhor enfrentamento da problemática da inclusão escolar e o déficit observado, em termos de recursos materiais e humanos. Somando as duas pesquisas, totalizam seis províncias estudadas e podemos perceber que os problemas não são isolados.

Concernente as dissertações, seguindo a mesma lógica das datas de apresentação, consideramos primeiro a intitulada como “Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação” (Tchingondundu, 2015), apresentada no Instituto Portucalense da Universidade portucalense. Essa pesquisa teve como objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre a educação especial e a formação inicial de professores no Sistema Educativo Angolano para intervirem no campo da educação especial que, ao seu alcance dependeu da resposta a seguinte pergunta orientadora: Que princípios e características têm orientado as políticas da educação especial e de formação de professores no sistema educativo de Angola na transição do século XX para o século XXI? Ou seja, o que se tem feito atualmente em termos de políticas educacionais para dar respostas concretas a problemática da inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e como a formação de professores tem respondido a essa demanda. Metodologicamente, a pesquisa é um estudo de caso realizado a partir de uma abordagem qualitativa.

Os resultados dessa pesquisa indicam uma grande distância entre as intenções e princípios, consagradas nos documentos legais sobre a educação especial e a materialização daquelas intenções, ou seja, existe desfasagem entre os contextos de influência e produção de texto com o contexto da prática. Também indicou que a visão dos professores evidencia pouco conhecimento sobre a educação especial e, consequentemente, uma certa ambiguidade quanto à existência, no currículo, de uma área disciplinar focada na educação especial. Já no quesito da formação de professores os resultados mostram que os professores apresentam carências de formação em áreas específicas, como é o caso da educação especial, e em metodologias de intervenção que os apoiem na intervenção adequada dos processos curriculares com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A segunda dissertação, intitulada “As atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, no complexo escolar do

município do Cambulo, na província da Lunda-Norte em Angola” (Quissanga, 2018), foi apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. Foi realizado um estudo de caso com abordagem mista de predominância quantitativa. Os resultados da pesquisa apuraram um nível elevado de concordância, mas também, de discordância em algumas das respostas dos professores e concluiu que a maioria dos inquiridos apresenta uma atitude de razoável aceitação face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, a atitude dos professores face a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais é intermediária, nem baixa e nem alta.

A terceira dissertação, intitulada “Educação dos superdotados: estudo comparativo – Angola e Brasil” (Quintas, 2020) foi apresentada na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. O objetivo da pesquisa foi estabelecer um paralelo acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, no Brasil e em Angola. Metodologicamente, é uma pesquisa de abordagem qualitativa e foi realizada com base em levantamento bibliográfico e documental. Teve como base de constatação a não identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da sala de aula regular em Angola, por isso, a autora formulou proposições de viabilização do Programa de Identificação e Desenvolvimento das Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades/Superdotação, elaborado pelo Instituto Nacional de Educação Especial, vinculado ao Ministério da Educação de Angola, esperando que a comparação feita com as experiências do Brasil pudesse ajudar na sua efetivação.

Finalmente, a quarta dissertação, intitulada como “Estratégias dos diretores de escolas para implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Benguela” (Samayaya, 2022), foi apresentada no Instituto Politécnico de Beja, Portugal. Teve como objetivo compreender as atitudes e percepções dos diretores de escolas, bem como as suas particularidades e experiências, a pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: quais são as estratégias utilizadas pelos diretores das escolas do Ensino Regular para implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar? Foi realizado um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. As principais conclusões indicam que os diretores ainda têm pouco conhecimento em relação à implementação da Política Nacional da Educação Especial Orientada para

Inclusão Escolar. Outrossim, as estratégias dos diretores para a implementação da Política Nacional da Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar verificadas, incidem na formação continuada dos docentes, qualidade do ensino e aprendizagem, adaptação de conteúdos em sala de aula e a adequação do Projeto Educativo de Escola.

Quanto aos artigos publicados em periódicos, seguimos a mesma lógica de linha de tempo, começando por apresentar segundo a ordem cronológica das publicações. Começamos pelo artigo intitulado “A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais” (Chambal; Rafante; Selingardi, 2015) publicado na Revista Crítica Educativa. Uma interessante pesquisa que visa ressaltar as singularidades históricas, políticas, econômicas e sociais de cada país e, também, a adoção da proposta de política para atendimento das pessoas com deficiência, da Declaração de Salamanca, de 1994, sob a égide da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e promovida pelas agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial. É uma pesquisa qualitativa baseada em levantamento documental que apurou semelhanças no modo como esses três países adotaram os preceitos da educação para todos e como foram criadas as políticas para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A mesma conclui que os três países têm promovido políticas destinadas ao atendimento das crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, seguindo os pressupostos dos organismos multilaterais que, na perspectiva de implementação de uma política inclusiva, não leva em consideração as distintas realidades entre os países.

O segundo artigo, intitulado “Desafios da Educação Especial infantil em Angola” (Patatas; Sanches, 2017), foi publicado na Revista Lusófona de Educação. A pesquisa teve por objetivo descrever, para compreender a realidade da Educação Especial em Angola, especificando o caso do Namibe. A mesma obedeceu a uma abordagem qualitativa dos tipos bibliográfica e documental. Os resultados permitem verificar, diante dos atores implicados, uma vontade de vencer esse desafio, embora ainda haja um longo caminho a percorrer.

O terceiro artigo, intitulado “Em tempos de guerra e de paz: a Educação Especial em Angola” (D’Avila; Pantoja; Carvalho, 2019), foi publicado na Revista de Educação Especial da Universidade de Santa Maria. A pesquisa buscou analisar a trajetória do ensino especial, tendo por fonte os documentos oficiais do governo

angolano, com o intuito de identificar os significados das formulações em relação à conjuntura política e econômica nos diferentes momentos da história do país. É uma pesquisa qualitativa do tipo documental. Uma das principais conclusões levou os autores a afirmarem que a efetiva implementação da Educação Especial ocorre com o fim da guerra civil, com a formação de professores, com a aprovação de políticas públicas e a influência advinda de parcerias com as agências das Nações Unidas, além de cooperações técnicas com o chamado Sul Global.

O quarto artigo, intitulado “Políticas educativas decretadas para a educação especial e sua aplicabilidade no contexto angolano” (Lopes, 2019) foi publicado na Revista Pertinência Académica. O objetivo da pesquisa foi apresentar um esboço que pudesse compreender as políticas de intenções declaradas em relação ao regime de acesso, na modalidade da Educação Especial. A metodologia de abordagem qualitativa foi baseada no levantamento bibliográfico e documental. Entre as principais conclusões, os resultados apuraram que as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais nos obrigam a pensar sobre a necessidade da igualdade de oportunidades e da oferta da eficácia das nossas escolas, sendo cada vez mais difícil, embora ainda possível.

O quinto artigo, intitulado “Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017)” (António; Mendes; González, 2021) está publicado na Educar em Revista. Buscou analisar o percurso da atual política de educação especial angolana considerando os múltiplos contextos. A pesquisa foi realizada em base de uma abordagem qualitativa dos tipos documental e bibliográfica. Quanto aos resultados, puderam aferir que a educação especial em Angola é concebida como uma área específica e diferenciada da educação geral, fundamentada em um modelo médico da deficiência, outrossim, ficou igualmente evidente, no discurso político, a intenção de fazer o sistema educativo cada vez mais inclusivo, apesar de as práticas revelarem um longo caminho por ser percorrido para que o discurso assumido esteja mais próximo das práticas.

O sexto artigo, intitulado “A Política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: percepções dos implicados no processo” (Sanches; Soares, 2021) e foi publicado na Revista Lusófona de Educação. Os autores pesquisaram o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola, mediante pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Os resultados permitiram

constatar que o quadro legislativo em vigor, em Angola, está em consonância com os normativos internacionais sobre a matéria. As percepções dos entrevistados permitiram concluir sobre a necessidade de se proceder a uma fiscalização mais minuciosa do cumprimento dos objetivos da referida política, de se investir mais em recursos físicos e humanos, garantir um maior envolvimento da sociedade e problematizar/discutir, de forma constante, a temática da educação inclusiva, de modo a ser bem compreendida.

O sétimo artigo, intitulado “Preparação e atuação dos professores do ensino primário face aos desafios da atenção à diversidade no contexto da sala de aula no município do Soyo” (António; Lara; González, 2021) foi publicado na Revista de Educação Especial da Universidade de Santa Maria. O objetivo da pesquisa foi compreender o estado atual da preparação de professores do ensino primário, no que diz respeito à diversidade em salas de aula no município do Soyo, província do Zaire. Foi realizada com base em uma abordagem qualitativa de alcance exploratório. A pesquisa procurou responder à seguinte questão: Qual é o estado atual de preparação que os professores do ensino básico apresentam em relação à atenção à diversidade em sala de aula no município do Soyo, província do Zaire, Angola? Quanto aos resultados, ficou apurado que existem fragilidades no conhecimento e na gestão da diversidade em sala de aula e diferenças substanciais entre os professores com e sem formação inicial.

O oitavo artigo, intitulado “O contributo da orientação escolar e profissional na materialização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão educativa em angola” (Dachala; Paulo, 2022) foi publicado na Revista de Educação Especial da Universidade de Santa Maria. A pesquisa teve como objetivo principal demonstrar a importância da Orientação Escolar e Profissional na efetivação do processo de educação inclusiva, com maior realce à Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Educação Inclusiva em Angola, dos alunos com necessidades educativas especiais. É uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico. Os resultados evidenciaram a necessidade premente de socialização da importância que a Orientação Escolar e Profissional tem no processo de Educação Inclusiva.

Os artigos publicados em periódicos, que são a maioria da produção acadêmica ao nível da literatura, focam-se mais na política em si, desde a sua formulação e tradução, destacando os principais desafios para que se alcance os objetivos pelos quais está preconizada. As perspectivas de gestores escolares e professores têm sido

muito abordadas nessas pesquisas. Cabe igualmente destacar um desses artigos que faz uma comparação dos marcos históricos da educação especial em Angola, Brasil e Moçambique, por meio das influências das agências multilaterais. Entre os principais resultados, nos quais essas pesquisas chegaram, destacamos:

- a) Angola têm promovido políticas destinadas ao atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais, no entanto, seguindo os pressupostos dos organismos multilaterais que, na perspectiva da tradução de uma política inclusiva, não leva em consideração as distintas realidades entre os países;
- b) os atores implicados na concretização da política de educação especial e inclusiva demonstram vontade de vencer esse desafio, embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido, atendendo os problemas específicos;
- c) embora tenha sido iniciada como uma modalidade de ensino no Sistema de Educação e Ensino angolano pouco depois da independência, a Educação Especial ocorre com o fim da guerra civil, com a formação de professores, com a aprovação de políticas públicas e a influência advinda de parcerias com as agências das Nações Unidas, além de cooperações técnicas com o chamado Sul Global;
- d) as Necessidades Educativas Especiais remetem a todos na obrigação de se pensar sobre a necessidade da igualdade de oportunidades;
- e) a Educação Especial em Angola é concebida como uma área específica e diferenciada da educação geral, fundamentada em um modelo médico da deficiência, ou seja, ela está polarizada do Ensino Geral;
- f) existe uma necessidade de se investir mais em recursos físicos e humanos e garantir um maior envolvimento da sociedade nas discussões sobre essa problemática; e
- g) existem ainda fragilidades do lado dos profissionais da educação, fundamentalmente dos professores no conhecimento e sobre a gestão da diversidade em sala de aula.

Embora sejam ainda poucas as pesquisas voltadas a educação especial e inclusiva em Angola, a tendência é animadora, considerando que a maior parte delas foram formuladas nos últimos cinco anos, uma tendência que pode estar associada a criação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar

em 2017. Porém, fica igualmente clara a necessidade de mais pesquisas que considerem fatores globais de fundo que influenciarão negativamente nos resultados dessa política.

Considerando toda a situação problemática que envolve a pesquisa e os caminhos tomados pelas pesquisas existentes, este estudo teve os seguintes objetivos.

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender, a partir das agendas de políticas educacionais globais, as percepções dos gestores de educação e das escolas do ensino primário geral sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar no Zaire e suas correspondentes atuações políticas no cenário de recontextualização.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender a trajetória das políticas educativas voltadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em Angola, no período pós-guerra;
- identificar os fundamentos políticos-filosóficos globais e os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a atuação política nas práticas de gestão das escolas do ensino primário na construção de um sistema educativo inclusivo;
- caracterizar o perfil formativo e social dos gestores educacionais e escolares e sua influência no modo como compreendem o processo de interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar; e
- analisar as práticas e perspectivas dos gestores educacionais e escolares do ensino primário geral, a partir de disputas e tensões entre as orientações emanadas do macrocontexto político e seu funcionamento no microcontexto da prática.

É de grande interesse para esta pesquisa, o estabelecimento de uma relação de influência entre o global e o local, não para determinar se ela existe ou não, o que

é mais que óbvio, e sim, compreender como tem se dado ao longo da história da educação especial. Entendemos que essa influência externa globalizadora tem sido determinante nos atuais resultados da política de educação especial e inclusiva.

1.4 LOCALIZANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em Angola entre 2019 e 2023, anos que marcam o início e término dos estudos de doutoramento. Angola situa-se na parte Ocidental da África Austral, ao sul do Equador, a maior parte do território está compreendida entre os paralelos 4°22" latitude e os meridianos 11°41" e 24°05" longitude leste de Greenwich. Tem uma superfície terrestre de 1.246.700 km², com uma costa marítima de 1.650 km². A fronteira terrestre ocupa uma área de 4.837 km² de comprimento. No sentido norte-sul, o território tem um comprimento aproximado de 1.277 km² e no sentido oeste-leste de 1.236 km². Fronteiras Territoriais – são limitadas a norte, pela República do Congo e pela República Democrática do Congo; a leste pela República da Zâmbia e República Democrática do Congo; a sul pela República da Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico (INE, 2013, p. 17).

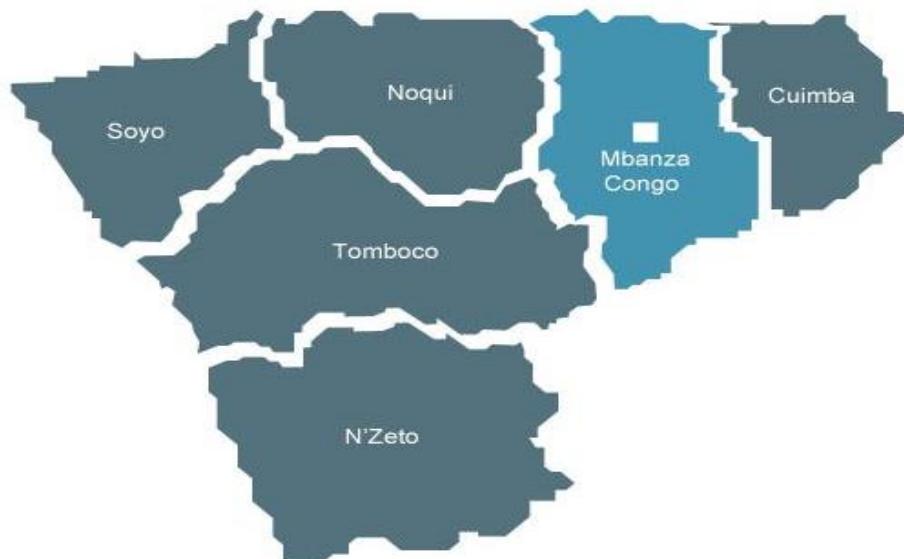
Figura 1 – Mapa de Angola e suas fronteiras



Fonte: Minuto do Bem (2013).

Na sua divisão administrativa, a província do Zaire é uma das 18 províncias da República de Angola, localizada no norte do país, limitada ao norte pela República Democrática do Congo e pelo rio Zaire, a oeste, pelo oceano Atlântico, e a leste e a sul, pelas províncias angolanas do Uíge e do Bengo. É, segundo o censo oficial de 2014, habitada por 594.428 pessoas distribuídas em 75% nas zonas urbanas e 25% nas zonas rurais (INE, 2016a), tendo o município do Soyo como o mais habitado, com mais de 227.175 residentes e o município do Nôqui com 23 880 habitantes, sendo a menos populosa. Porém, o Instituto Nacional de Estatística (INE) projetou uma população de 720.902 habitantes para o ano de 2020, sendo 109.768 desses estariam na faixa etária entre 5 e 9 anos, ou seja, em idade de ingresso no sistema formal de ensino (INE, 2016b).

Figura 2 – Mapa da província do Zaire



Fonte: Governo Provincial do Zaire (2023).

A província do Zaire é um grande contribuinte da economia angolana, que tem o petróleo como o principal produto de exportação com cerca de 90%, e representa uma produção e fornecimento dessa *commodity* em mais 50%. Porém, além do aspecto econômico, a província também se destaca na vertente histórica e cultural do país. Tendo Mbanza-kongo como a capital da província, essa "antiga cidade se configurou no centro político e cultural como capital do Kongo dia Ntotila, em português, Reino do Kongo" (Maximo, 2020, p. 3).

Em 2007, como informa Maximo (2020), a cidade foi escolhida pelo Estado angolano como referencial do patrimônio nacional, capitaneado pelo projeto “MbanzaKongo: Cidade a desenterrar para preservar”, cujo objetivo final foi alcançado, com a nomeação do Kulumbimbi⁸ como patrimônio mundial da humanidade pela Unesco em 2017.

Figura 3 – Kulumbimbi: antiga Sé Catedral de São Salvador do Congo



Fonte: TPA (2022).

A dimensão cultural que a província do Zaire representa por meio de Mbanza-kongo é transcendente, uma influência visivelmente presente na identidade da província em si. O Zaire é representado pela etnia bakongo, que tem o kikongo como língua nativa. Embora o português seja a língua oficial do país, para muitas comunidades na província, é a segunda língua de comunicação.

A Tabela 1 apresenta uma síntese de alguns indicadores importantes que caracterizam a província do Zaire, fundamentalmente nos aspectos sociais.

⁸ Antiga Sé Catedral de São Salvador do Congo e os túmulos de alguns reis do Kongo, são as ruínas da primeira igreja cristã construída na África subsaariana. Para efeitos de aprofundamento sobre o antigo Reino do Kongo, sugerimos leituras de: Poder, disputa e múltiplas narrativas históricas: o lugar Kulumbimbi em Mbanza Kongo – Angola (Maximo, 2020). Para efeitos de leituras complementares, consultar: Em terras do Ngola e do Manikongo: descrição dos reinos do Kongo e Ndongo no século XV (Caregnato, 2011).

Tabela 1 – Síntese de alguns de alguns indicadores sociodemográficos da província do Zaire

Nº	Indicadores	Zaire	Área de residência		Sexo	
			Urbana	Rural	Homens	Mulheres
1	Caracterização Demográfica					
1.1	Total da população	594.428	443.293	151.135	297.728	296.700
1.2	Idade média da população	22	21	24	22	22
2	Registro de Nascimento					
2.1	Proporção da população com registo de nascimento	60,8	66,1	4,1	63,8	57,8
2.2	Proporção de crianças com 0-4 anos de idade com registo de nascimento	29,7	34,9	15,4	29,4	30,1
3	Educação e Ensino					
3.1	Proporção da população com 6-17 anos de idade que nunca frequentou a escola	4,8	4,5	5,8	4,7	4,9
3.2	Proporção da população com 6-17 anos de idade a frequentar a escola	91,1	91,3	90,5	92,0	90,1
4	Alfabetismo					
4.1	Proporção da população com 15 ou mais anos de idade que sabe ler e escrever	81,2	86,2	66,1	91,8	70,8
4.2	Proporção da população com 15-24 anos de idade que sabe ler e escrever	92,3	94,2	85,3	95,1	89,6
5	Deficiência					
5.1	Proporção da população com alguma deficiência física ou mental	2	1,7	2,8	2,2	1,7
6	Orfandade					
6.1	Taxa de orfandade das crianças de 0-17 anos	6,4	6,6	6	6,4	6,4

Fonte: INE (2016b).

A Tabela 1 apresenta alguns indicadores que, no nosso entender, estão estreitamente relacionados com o desenvolvimento da educação na província, entre eles, o registo de nascimento, a deficiência, o analfabetismo e a orfandade.

Contextualizando o setor da educação, a província conta com um total de 219 escolas do ensino primário na rede pública, 10 da rede público-privada (comparticipadas) e uma da rede privada. Quando distribuídas por municípios, o Soyo, o município com a maior densidade populacional, conta com 51 escolas primárias da rede pública, seis da rede público-privada (comparticipadas), segue-se o município de Mbanza-Kongo, que também é a capital da província com 49 escolas primárias públicas e duas comparticipadas. Pela mesma ordem de municípios com mais escolas, seguem o Kuimba, Nzeto, Tomboco e, finalmente, o Nóqui. A província conta com 2.531 professores para as demandas do ensino primário, atendendo um total de cerca de 175.000 alunos, sendo que 85.763 são do sexo feminino. Distribuídos por professores, fica aproximadamente, 70 alunos por professor.

Em 2014, de acordo os resultados do censo populacional publicados pelo INE (2016a, p. 38) a prevalência de deficiência da população residente na província do Zaire era de 2%, correspondente a 11.790 pessoas com deficiência, das quais 6.633 são do sexo masculino representando cerca de (56%) e 5.158 do sexo feminino, o que representa (44%). Quando confrontados com as demandas da educação ao nível da província, os dados contrastam, na medida em que apenas existe uma escola do ensino especial, estando localizada fora do município do Kuimba que possui a maior taxa de deficiência. A única escola que oferece a modalidade da educação especial encontra-se em Mbanza-Kongo, mas, longe de querer fazer transparecer uma redução da educação inclusiva pelo atendimento escolar de alunos com deficiência, segundo um dos postulados da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão escolar, por meio dos Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial, o Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais é o responsável pela criação dos Núcleos de Apoio à Inclusão (NAIs)⁹, que são espaços que têm como objetivo oferecer apoio pedagógico à rede de escolas da educação geral, por meio de formação contínua, formação em serviço, produção de materiais, meios de ensino e modos de comunicação (Angola, 2017).

Perseguindo a questão dos marcadores da deficiência, 20% declararam ter deficiência intelectual, 15% ter os membros inferiores amputados, 12% paralíticos, 11% cegos, 9% ter os membros superiores amputados, 6% mudos e 5% surdos (INE,

⁹ São compostos por uma equipe multidisciplinar, além de profissionais que fazem parte da estrutura administrativa convencional de uma instituição de ensino (Angola, 2017, p. 3686).

2016a, p. 39). Nesse sentido, a formação contínua tem como objetivo disponibilizar conhecimentos e conteúdo dentro de uma abordagem fundamentada em princípios e diretrizes da educação inclusiva, para instrumentalizar e ampliar repertórios dos professores no Atendimento Educativo Especializado (AEE) e da educação geral. Esse serviço é desenvolvido por meio de cursos, palestras, *workshops*, seminários e outras estratégias planejadas com base nas demandas identificadas nas instituições escolares do território (Angola, 2017, p. 3686).

O texto deste trabalho está organizado em cinco seções (incluindo a introdução e as conclusões), sendo que três delas (as seções 2, 3 e 4) são configuradas e desenvolvidas em capítulos. No primeiro capítulo, começando com uma ideia geral de políticas educativas, fazemos uma abordagem teórica sobre a educação especial, a partir da literatura especializada e dos principais documentos internacionais que a suportam. Na mesma seção, tratamos de analisar alguns conceitos centrais que permitem compreender a Teoria de Atuação Política e a Abordagem do Ciclo de Políticas como método de análise de políticas (coleta e análise de dados). No segundo capítulo, fazemos a análise dos principais documentos internacionais e nacionais (contexto de influência e da produção de textos), para desvendar sentidos e conteúdo de influência advindos das agências multilaterais sobre o contexto local da atua política. Finalmente, o terceiro capítulo traz a análise do contexto da prática, compreendendo as tensões e disputas pelas quais as políticas resultantes de uma agenda global passam, durante os processos de interpretação, tradução recontextualização, por meio da atuação política de gestores educacionais e escolares. Já nas considerações finais, não em modo de uma pesquisa acabada, foram apontas algumas conclusões.

2 POLÍTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SOBRE CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] A política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Esta seção objetiva apresentar o referencial teórico sobre a educação especial e inclusiva, principalmente baseado nos documentos da ONU, e teórico-metodológico que se fundamenta na abordagem do ciclo de políticas como método de análise de políticas educacionais (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) e na teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) que permitem analisar fundamentos políticos-filosóficos globais e os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a atuação política nas práticas de gestão das escolas do ensino primário, na construção de um sistema educativo inclusivo.

Ao longo dessa seção, serão analisados, também, conceitos importantes que sustentam a teoria da atuação política: a implementação *versus* atuação para fundamentar, a partir de Ball (1994), o nosso posicionamento, a interpretação que capta o sentido da política, a tradução que capta o significado e recontextualização que igualmente é outro elemento da atuação política que se analisa a partir de Bernstein (1990).

A política de educação especial é uma das políticas educacionais dentro das políticas públicas do Estado angolano, fundamentada por princípios teóricos e filosóficos. Antes de discorrer sobre a educação especial, entendemos ser importante estabelecer um enquadramento do conceito de política educacional, desde uma perspectiva que a considera, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) como não sendo “simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas são muito materiais”, enfatizando as questões históricas e os recursos disponíveis.

Falar de políticas educativas não tem sido uma tarefa fácil, por envolver dois complexos campos de estudos: política e educação. A política, nesse caso específico, por ser a ação sobre e para a educação, não pode ser considerada como mera ação ou uma atividade particular por resultar numa tarefa difícil de tratá-la, como um fenômeno concreto ou demasiado específico (Crespo, 2008; Krawczyk, 2019). E como nosso foco é mais sobre a política na educação, é importante trazer, por mais geral

que seja, alguma definição de política que, na perspectiva de Crespo (2008, p.16) “[...] é um conjunto de ações implícitas e explícitas que emergiu principalmente de um governo, porém, constantemente recriadas pelos diversos atores sociais e políticos com a finalidade de cumprir os propósitos que o Estado se propôs”.

Nessa mesma linha de entendimento, que considera a política, não como algo fixo que resulta numa prescrição e mera tentativa de resolução de problemas, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23), na teoria da atuação política, “[...] entendem por política, os textos e coisas, mas também os processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados [...]”.

Outro fator importante a se levar em conta nesse processo de recriação, configuração e reconfiguração, mediação contextual e prestação institucional da política, podendo ser educativa ou não, é “[...] a liberdade de interpretação varia de política para política em relação aos aparatos de poder em que estão estabelecidos dentro dos limites e das possibilidades do contexto (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Essa apreciação, a título de exemplo, enquadra-se perfeitamente no contexto angolano, especificamente na província do Zaire quando, do ponto de vista das condições de infraestrutura e de recursos humanos e materiais, escolas do mesmo município apresentam elevados níveis de desigualdade e, inclusive, numa mesma escola, diferentes níveis de ensino podem fazer transparecer que se tratam de duas escolas completamente diferentes, tal como veremos mais adiante nas imagens de uma mesma escola, mas parecendo duas completamente diferentes.

Partindo dessa ideia geral de que, segundo Gomes (2011, p. 29) “[...] ao estudo que considere a natureza complexa e múltipla das políticas públicas, é necessário romper com a lógica científica que as tomam em sentido linear e sequencial [...]”, tal como demanda a abordagem do ciclo de política como metodologia de análise das políticas educacionais.

2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE A LITERATURA ESPECIALIZADA

Atualmente, falar de educação especial sem falar da educação inclusiva, ou vice-versa, é praticamente impossível, ao ponto de se fazer transparecer e se apropriar da compreensão de que se trata do mesmo conceito. Porém, tratando-se de

dois termos e práticas estreitamente relacionados, importa destacar que nossa pesquisa não centra seu foco na educação especial *versus* educação inclusiva, mas sim, como a educação inclusiva pode, não apenas trabalhar com a educação especial, mas também, substitui-la como um paradigma mais abrangente e adequado a equidade na educação. Considerando que a educação especial, uma modalidade diferenciada de educação dentro das políticas educacionais angolanas, ela atende um grupo específico de alunos com marcadores definidos, dando maior ênfase à deficiência, porém, a educação inclusiva deve enfatizar e maximizar as características idiossincráticas de todos os alunos, ela deve ser um modelo de educação que pensa numa escola aberta a diversidade.

Conforme Dorziat (2008), quando se refere sobre a atualização da discussão sobre a mudança da denominação educação especial por educação inclusiva, é imperativo uma radical problematização dessa questão como um toque à lógica que tende a ser estática e universalista nas ciências sociais, contribuindo, desse modo, na ratificação da crescente exclusão social. Para a autora, “a educação inclusiva deve se referir apenas à educação especial” (Dorziat, 2008, p. 21), ao contrário disso, o destaque recai sobre a premissa de escola como direito de todos. Ao longo desse texto, embora exista uma terminologia oficial sobre a política de educação especial em Angola, conforme já referenciamos na introdução do texto da tese, nos apropriaremos do termo educação especial e inclusiva como forma de marcar nosso entendimento e nosso posicionamento sobre ambos os conceitos.

A inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de quais sejam as diferenças individuais é, até os dias de hoje, uma questão que gera vários debates e desconfortos. Ao mesmo tempo que, dependendo do contexto, assumem-se diferentes discursos. Todavia, o direito à educação nem sempre foi um tema que mereceu a atenção dos governos mundiais, tal como, segundo a história e seus registros, era um privilégio para uns e negado para outros. O direito à educação e sua garantia, em tempos e situações consideradas normais se constitui num grande desafio (António; Mendes; Lukombo, 2023). A garantia desse direito decorre de desafios, mais ainda, quando o foco é a inclusão escolar da pessoa com deficiência e dos mais diversos grupos em situação de vulnerabilidade. Diferente dos países desenvolvidos onde, geralmente, como enfatiza Aisncow (1995), há vagas suficientes nas escolas e que o desafio passa pela criação de condições mais adequadas para organizar as escolas e as salas de aulas, de maneira que todos possam ter sucesso

no aprendizado, incluindo os alunos com deficiência. Nos países menos desenvolvidos, como é o caso de Angola, atualmente não se pode falar em vagas suficientes nas escolas. Como referenciam António, Mendes e Lukombo (2023) em pesquisa realizada sobre os desafios do direito à educação angolana em tempos da pandemia da Covid-19, cerca de 29% das crianças, representando quase dois milhões de crianças em idade escolar dos 5 aos 11 anos, ficaram sem frequentar o ensino primário, tendo como principal fator, a insuficiência de vagas, que se resume no déficit de escolas e professores para atender a demanda existente.

A instrução primária, como direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado, deveria apoiar-se na gratuidade para torná-lo acessível a todos e reiterar a sua importância, tal como acontece com outros direitos civis dos cidadãos na realidade brasileira, o que é paralelo ao contexto angolano, o direito a educação vem sendo uma herança da civilização humana e, por isso, não é cabível que alguém não possa herdá-lo (Cury, 2005).

Tendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como uma importante referência na garantia do direito a educação, entendemos que a condição de ser humano, acima de qualquer outra condição individual, habilita a todas as pessoas, para o usufruto desse direito em condições iguais, mas também, entendemos que não é possível a garantia desse direito sem uma educação inclusiva, capaz de proporcionar uma escola aberta para todos no acesso, no sucesso e na permanência.

Como afirma Sánchez (2005, p. 12):

É importante que se reconheça, em primeiro lugar, 'a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica'. Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos àqueles que a tenham adotado.

A garantia do direito à educação como um direito humano passa por um conjunto de caminhos e lutas e, entre elas, um dos mais importantes, senão mesmo o mais importante, a inclusão escolar, ou seja, o direito a educação como fim e a inclusão escolar como principal meio.

Um marco importante que cabe referenciar é a DUDH que, em 1948, proclamava a educação como um direito humano fundamental, a partir da qual emergiu um titubeante avanço nesse capítulo (Unesco, 2009). A assunção inicial do compromisso de uma agenda internacional voltada à justiça social como processo e resultado, provoca um repensar às práticas e políticas educativas. De modo concreto, em 1978, o Relatório Warnock apresentou os resultados de uma pesquisa de quase 4 anos, liderada por Helen Mary Warnock, na qual fizeram parte a Inglaterra, Escócia e País de Gales, em que se estudou o processo educativo de crianças e jovens com deficiência física e mental, concluindo com uma proposta que sugeria o abandono do modelo médico da deficiência em detrimento do modelo educativo (Warnock, 1978).

Naquele momento, essa mudança do paradigma médico ao educativo implicava na criação de condições de apoio para que crianças e adultos com “*necessidades educativas especiais*”, termo empregado pela primeira vez neste texto, pudessem contar com atenção educativa diferenciada. Talvez não tenha tido um impacto mundial imediato, mas foi um marco de suma importância no campo da educação especial e, consequentemente, para uma educação inclusiva. Mas, um dos principais eventos e de dimensão mundial aconteceu em 1994, na qual Angola fez parte: a Conferência de Salamanca. Contando com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais, o evento culminou com a adoção da Declaração de Salamanca. Essa Declaração é considerada como um, senão o mais significativo documento internacional com maior ênfase no campo da educação especial e fundamentado em um discurso de direitos inerentes à toda pessoa com deficiência, porque foi a que, de maneira mais decisiva e explícita, contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo (Ainscow, 2009; Artiles; Kozleski, 2019; Sánchez, 2005).

De acordo com a Unesco (1994), com base nessa declaração, proclama-se nos pontos 2 e 3:

Ponto 2. Acreditamos e proclamamos que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma

- pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (Unesco, 1994, p. 8).
- Ponto 3. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:
- Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
 - Adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
 - Desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas,
 - Estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
 - Encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
 - Investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,
 - Garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluem as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (Unesco, 1994, p. 9).

Vale sublinhar que, essa declaração, ao mesmo tempo que proclama a educação como um direito fundamental para todos, defende a igualdade de oportunidade e o respeito por todas as diferenças e, também, chama à responsabilidade e compromisso dos governos signatários para a elaboração e atuação de políticas, que possam viabilizar o cumprimento das metas estabelecidas, e isso pode ser feito com a criação de leis e financiamentos de projetos que visem garantir o igual acesso à educação de qualidade, permanência e sucesso escolar.

Segundo afirma Sánchez (2005, p. 11):

A partir do expressado nessas declarações e informes, podemos apontar que as causas fundamentais que têm promovido o aparecimento da inclusão são de dois tipos: por um lado, o reconhecimento da educação como um direito, e, por outro, a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas.

Ao longo dos tempos, a educação especial tem conhecido um desenvolvimento que, nas suas formas de manifestação depende muito do contexto sócio-histórico,

cultural, político e econômico, ou seja, como referem Artiles e Kozleski (2019), embora a educação especial e inclusiva tenha se tornado global por atender uma agenda igualmente global, é importante reconhecer que quando o olhar analítico desce aos níveis locais, a educação inclusiva adota saberes locais únicos.

Nessa linha de reflexão, a recontextualização e atuação das políticas educativas globais, tal como é a educação inclusiva, Verger (2019, p. 15) afirma que “[...] as experiências do campo dizem-nos que devemos questionar esses argumentos hiperbólicos sobre a globalização como impulsionadora da convergência global de políticas e práticas na educação”. A lógica universal da globalização é a mesma e se move ideologicamente do mesmo modo em todo o mundo, porém, apesar das semelhanças que esse movimento apresenta em todos os países, sua incidência nas políticas educativas é condicionada pelo contexto histórico e político e pela complexa relação entre o global e o local (Verger, 2019).

Por isso, o desenvolvimento da educação especial e inclusiva, quando comparados entre os países desenvolvidos e os menos desenvolvidos, não cabem dúvidas de que prosseguem a uma velocidade e um nível díspares. Ao passo que para os países mais avançados, no campo da educação especial e inclusiva, se questiona a separação entre as escolas especiais das regulares com o argumento de estar em causa a sua eficácia e os direitos humanos (Ainscow, 2009) e, em muitos países menos desenvolvidos, fundamentalmente na África Subsaariana, essas práticas estão longe de, politicamente, serem questionadas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação revelou que até 2015, a África Subsaariana respondia por mais da metade da população mundial em idade escolar fora do sistema de ensino, com a média de gastos direcionados à educação rondando em 3,7%, e também conta com a menor percentagem de professores com formação, 62% (Unesco, 2019).

Os dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação convidam a uma importante reflexão sobre o que será da educação especial e inclusiva num contexto em que a universalização da educação ainda enfrenta grandes desafios. Se em países desenvolvidos, como indica Ainscow (2009), as escolas mostram indícios de aumento significativo na categorização de alunos como especiais, com o fim de obter mais recursos para as escolas, em países pobres, o comum é a invisibilização desses alunos para que, a partir das políticas de Estado, não sejam canalizados recursos financeiros, uma medida econômica de poupança que também coincide com o que a

Unesco (2019) defende, atualmente, sobre a escola para todos. Esses, entre vários outros fatores, fazem com que a educação especial e inclusiva assuma manifestações e roupagens diferentes, atendendo aos diversos contextos.

A ideia da educação inclusiva consiste na defesa de que todos os alunos, sem exceção, estejam escolarizados no ensino regular e devem receber uma educação eficaz nessas classes, sob o argumento de que “a educação inclusiva enfatiza a diversidade mais que a semelhança” (Sánchez, 2005, p. 8). No processo histórico da educação inclusiva, se começa a questionar o enfoque biomédico da educação especial, que dá maior ênfase na deficiência e que seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar a determinados alunos? Em vez disso, defende-se um enfoque mais social que enfatize a atenção à diversidade, abordando as diferenças individuais, não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado, a partir da diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem (Ainscow, 1999; Sánchez, 2005).

Se a educação inclusiva aspira em mudar os sistemas educativos, buscando melhorar o acesso, a participação e os resultados para todos os estudantes, independentemente de qualquer forma de diferença que os estudantes supostamente incorporem, é paradoxal que reformas educativas politicamente propostas para atender todos os alunos sejam implementadas com foco nas pessoas com deficiência (Artiles; Kozleski, 2019). Uma das principais desvantagens da ênfase na deficiência, consiste no iminente risco de as más práticas pedagógicas ficarem acobertadas pelo argumento da deficiência, ilibando o professor e a escola de qualquer culpa e responsabilidade nos resultados fracassados das aprendizagens.

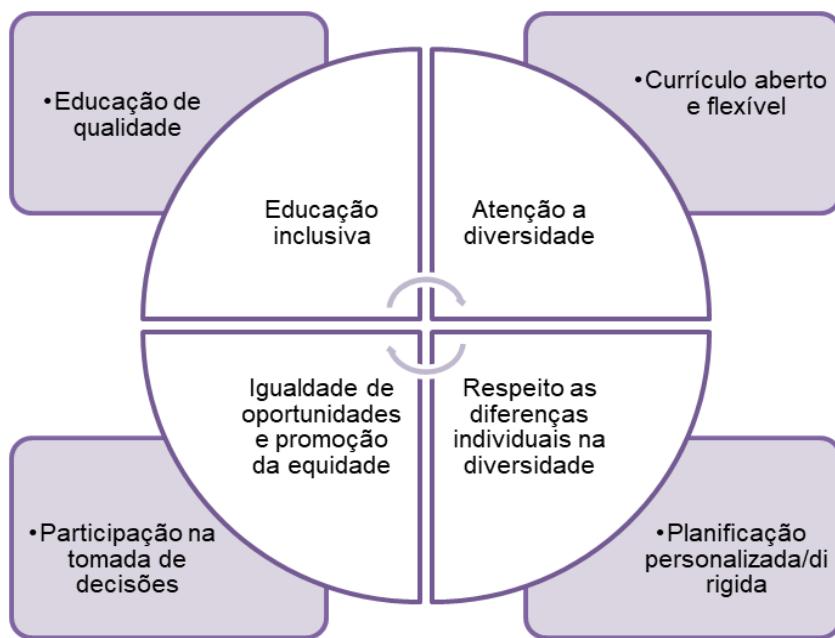
O modelo biomédico da deficiência, o que é predominante em Angola, como mecanismo de resposta aos problemas da educação vem provocando intermináveis debates sobre o que se deve entender como educação inclusiva. Entre as várias razões, Artiles e Kozleski (2019) consideram ao fato de que diferentes contextos assumam diferentes discursos de inclusão, diferentes discursos de inclusão geram diferentes paradigmas de justiça, como consequência, a implementação das reformas educativas voltadas para a inclusão, dependem dos discursos assumidos. Inclusive em um mesmo país, segundo os autores, a justificativa e a implementação das reformas geram caminhos diferentes. Outros importantes autores da área reconhecem

a dificuldade de definir a inclusão pelo fato de que internacionalmente haja diferentes formas de entendê-la (Ainscow; Farrell; Tweddle, 2000 *apud* Ainscow, 2009), tal como, inclusive em uma mesma escola podemos ter diferentes perspectivas de inclusão. Porém, em seu trabalho intitulado *Improving Schools, Developing Inclusion*, os estudiosos Ainscow, Booth e Dyson (2006) não se limitam em reconhecer essa dificuldade de definir a inclusão e propõem uma tipologia de conceituação baseada em seis formas: a) inclusão com ênfase na deficiência e nas necessidades educativas especiais; b) inclusão como resposta à exclusão disciplinar; c) inclusão com ênfase no respeito a todos grupos considerados vulneráveis à exclusão; d) inclusão com ênfase na promoção de escola para todos; e) inclusão com ênfase na educação para todos; e f) inclusão com uma abordagem baseada em princípios à educação e sociedade.

Essa tipologia é um reflexo claro, do quão contextual é a educação inclusiva, porém, essa obviedade em circunstância nenhuma se devia conceber e assumir numa forma de discriminação, ou seja, numa *exclusão inclusiva* ou *discriminação pela inclusão* (Carbado; Fisk; Gulati, 2008 *apud* Artiles; Kozleski, 2019). Nossa percepção de inclusão, para além de considerar o debate entre o modelo biomédico e social da deficiência, em que somos partidários de uma educação que atenda todo tipo de diferença. Para tal, são necessários valores humanos, tal como defende Ainscow (2009, p. 19), torna-se necessária a articulação de valores fundamentalmente inclusivos que defendem a igualdade, a participação, a comunidade, a compaixão, ao respeito pela diversidade, a sustentabilidade e ao direito.

Os valores inclusivos são tão importantes de tal modo que, para Castillo Briceño (2015) não se trata somente de uma questão educativa e pedagógica, é sobretudo uma questão de perspectiva de respeito aos valores contemplados nos direitos humanos que, particularmente, afetam os sistemas educativos. Partindo dessa concepção de inclusão, a autora deduz alguns valores inclusivos, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Valores inclusivos



Fonte: Elaborada pelo autor (2023) com base em Castillo Briceño (2015, tradução nossa).

Com o reconhecimento dos valores inclusivos na justificativa e materialização das reformas voltadas à inclusão, esperamos que os sistemas educativos sejam capazes de atender a todos, respondendo às características, às necessidades e aos interesses dos estudantes que representam o espectro mais amplo da variabilidade humana, conectando a inclusão à ideia de sustentabilidade e enriquecendo a qualidade da educação para todos, fazendo da educação inclusiva uma filosofia e um projeto de amplo espectro (Ainscow, 2009; Artiles; Kozleski, 2019; Barrio De La Puente, 2009; Castillo Briceño, 2015).

Responder a uma diversidade que não se circunscreve à deficiência como um padrão diferencial nos sistemas educativos que buscam ser inclusivos é um, senão o mais demandado desafio que a educação inclusiva pode aspirar. Segundo Sánchez (2009, p. 95): “[...] um dos principais problemas enfrentados atualmente por muitas escolas é a visão delas sobre a atenção à diversidade, ainda estreitamente relacionada ao modelo clássico, denominado médico-psicológico, que caracterizou a educação especial [...]”.

A centralização da deficiência no cenário da concepção, definição, justificativa e implementação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva vem sendo, frequentemente, apontada como um dos problemas que as pesquisas e práticas

pedagógicas dessa área enfrenta, provocando o ilusório entendimento de equivalência entre educação especial e inclusiva como refere Sánchez (2009).

Por isso, as práticas associadas ao movimento da integração escolar tornam-se, em muitos contextos, reduzidas às práticas realizadas a partir de uma perspectiva individualista, caracterizada por perceber o aluno com deficiência como o centro de toda a atenção. É muito comum que, durante as aulas, o trabalho realizado por um aluno com Necessidades Educativas Especiais esteja descontextualizado dos trabalhos feitos por seu grupo, ou que esses alunos recebam, geralmente, os apoios fora da sala de aula, com outros alunos da escola que também têm dificuldades.

A desconstrução de narrativas e práticas de educação inclusiva, fortemente ancoradas na figura do aluno especial (com deficiência), é um passo necessário a ser dado para que a diversidade, no seu sentido mais abrangente, encontre seu espaço. Essa diversidade abrangente inclui diversidade cultural, linguística, de acesso ao conhecimento, *status socioeconômico*, de gêneros, ligada a fatores intra e interpessoais, de necessidades educativas especiais associadas aos com deficiência ou superdotação (Artiles; Kozleski, 2019; Sánchez, 2009), o que permitiria da educação inclusiva à ênfase de um dos aspectos da abordagem de educação democrática, conhecida como *igualdade relativa*, que consiste na minimização das desigualdades sociais, para garantir que todos sejam vistos e considerados iguais (Labaree, 1997 *apud* Artiles; Kozleski, 2019).

A ideia de todos na educação, na escola, na sala de aula e a educação para todos implica a atenção à diversidade, mesmo que isso seja na adversidade. As adversidades são inerentes à vida humana, por isso, em circunstância nenhuma deveria servir de pretextos para não atender a diversidade no contexto educativo. Um dos passos importantes consiste em “transformar nossas escolas em escolas inclusivas requer dar uma resposta educativa de acordo com as necessidades de seus alunos e desenvolver propostas didáticas que estimulem e fomentem a participação de todos eles” (Sánchez, 2009, p. 90).

Um dos pressupostos da Educação Inclusiva consiste em rejeitar qualquer tipo de política, cultura e prática educacional que promova qualquer tipo de exclusão, por isso, todas as políticas educativas dos países e organizações internacionais signatárias de convenções sobre a educação para todos deveriam, por meio de suas estruturas e um conjunto de normas, trabalhar na e para Educação Inclusiva, porém,

esses mesmos países entram em contradições permanentes nas formas de atuar mediante os valores inclusivos (Barrio De La Puente, 2009).

As sociedades atuais são, cada vez mais, diversas, por isso, todo um progressivo e complexo sistema de relações demanda repensar as formas como políticas e práticas educativas são postas em ação nas instituições escolares. Diante disso, as reformas educativas que visam assegurar a educação para todos não deveriam ser justificadas e implementadas para atender, exclusivamente, a um grupo específico identificado, e sim, para um todo dentro de padrões da equidade.

Barrio de la Puente (2009, p. 15) sugere:

A Educação Inclusiva surge como possibilidade de construção de uma sociedade inclusiva em que todos os cidadãos são reconhecidos e participam, eliminando todos os tipos de exclusões sociais, econômicas e culturais. Embora, às vezes, a defesa de escolas inclusivas esteja ligada à defesa de certos grupos específicos com necessidades educativas especiais, a inclusão se refere a todas as pessoas e todos os grupos (tradução nossa).

Quando considerado o amplo espectro da diversidade ou das mais diversas variações humanas, a educação inclusiva pressupõe atender as necessidades de todos e de cada um dos integrantes da comunidade educativa, buscando reduzir, continuamente, todas as barreiras para garantir a participação de todos. Para isso, a nova concepção de escola inclusiva necessita de realinhamentos, tal como ficou evidenciado em várias pesquisas internacionais que indicam debilidades nas reformas educativas, em nome de uma educação inclusiva por estas darem primazia em apenas algumas categorias da diversidade em detrimento de outras (Ainscow, 2009; Artiles; Kozleski, 2019; Barrio De La Puente, 2009; Sánchez, 2009). Ademais, é fulcral ressaltar que todas as condições específicas e locais sejam levadas em conta, como afirmam Neves, Rahme e Ferreira (2019), os vários aspectos das mais diversas ordens, tal como:

[...] a cultura local de onde tanto as escolas, quanto os espaços especializados historicamente substitutivos à escolarização, coexistem, torna-se fator suficiente para que tal perspectiva reproduza um *status quo*, legitimando ofertas segregadoras que em nada modifiquem a situação de estigmatização social (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p.15).

Reconhecendo a importância dos documentos internacionais que advogam por uma educação inclusiva capaz de atender as diferenças individuais em ambientes

escolares comuns, torna-se mais importante ainda, que as políticas elaboradas para a educação atendam, igualmente, as diferentes realidades objetivas, que vão desde a história e a cultura local até as condições sociais. Daí que, para que a educação especial e inclusiva promova a garantia da educação para todos como um direito humano fundamental, conforme os postulados da ONU, deverá primeiramente, do ponto de vista conceitual e das práxis, deixar claras as diferenças entre a educação especial e a educação inclusiva e, fundamentar as nuances do paradigma da educação inclusiva que devem ser compatíveis com o espaço/local por onde as orientações e diretrizes são traduzidas.

2.2 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA DA ATUAÇÃO NA ANÁLISE DOS CONTEXTOS

A abordagem do ciclo de políticas, adotada como o método para analisar a política de educação especial e inclusiva, consiste num método cíclico e não hierarquizado de análise de políticas educativas, a partir do macro ao microcontexto, considerando igual importância entre ambos. Essa proposição foi inicialmente formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) e reformulada por Ball (1994).

Embora seja um modelo recente de análise de políticas, no campo da pesquisa de políticas educacionais no Brasil, muito mais ainda em Angola que é incipiente, a abordagem do ciclo de políticas tem se firmado e se mostrado promissora como um corpo teórico-metodológico consistente. Daí que a reflexão sobre essa abordagem é bastante útil nos contextos em que o campo de pesquisa em políticas educacionais é relativamente novo, que é o caso de Angola, ao mesmo tempo que podemos afirmar ou acrescentar que o diálogo entre pesquisadores da área, ou melhor, o conhecimento e o debate sobre o que os pesquisadores estão produzindo, ainda é escasso (Mainardes, 2006; Souza, 2003).

Resultante de algumas críticas ao modelo inicial de ciclos de políticas e por considerarem que esse não dava a atenção merecida às disputas e tensões entre o macro e microcontexto no curso da formulação e atuação das políticas educativas, Bowe, Ball e Gold (1992) propuseram um modelo que não obedece à hierarquia e linearidade obrigatória, contemplando fundamentalmente três contextos inter-relacionados: contexto de influência; contexto de produção de texto; e contexto de prática. Dois anos mais tarde, igualmente resultante de críticas ao modelo dos três

contextos, Ball (1994) acrescentou mais dois contextos que vieram conformar o ciclo de política por cinco contextos inter-relacionados, entre esses, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2018). Porém, pelo seu alcance e aos objetivos em que nos propusemos, nossa pesquisa focalizou os três primeiros contextos da Política de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola (contexto de influência, produção de textos e contexto de produção de prática), por conta disso, cabe fazer um breve enquadramento dos contextos contemplados.

O primeiro contexto, o de influência é onde normalmente as políticas públicas são concebidas e iniciadas e os discursos políticos são construídos por grupos de interesse que disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, ao mesmo tempo em que legitimam os conceitos e alinham o discurso de base para a política. Nesse momento, uma rede densa de organizações internacionais interage e compete para promover seus discursos educacionais e soluções de políticas preferenciais no campo da política educacional global, é o momento em que são definidas as agendas globais ao serviço dos interesses de quem mais influência joga, a hegemonização dos principais conceitos para a legitimação das intervenções, principalmente das agências multilaterais, encontram seu espaço de influência (Bowe; Ball; Gold, 1992; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006; Verger, 2019).

Entendemos que seja importante começar a nossa análise, a partir desse contexto “porque a descrição de como e porque razão as políticas são construídas globalmente e se estabelecem em agendas globais” (Verger, 2019, p.10) é fundamental para se compreender os caminhos que as políticas percorrem e os processos de debates, disputas e tensões dos quais são submetidas. Nesse caso, são consideradas as influências das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU) que, desde 1990 que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) adotou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, começou uma agenda de direcionamento na política educacional angolana. Pouco tempo depois, a Declaração de Salamanca produzida pela Unesco, as intervenções do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) com a criação e financiamento de políticas e, atualmente, uma forte presença do Banco Mundial (BM) na concepção, assessoramento, financiamento, implementação e avaliação de políticas educacionais.

Com a análise do contexto de influência, Bowe, Ball e Gold (1992) consideram importante compreender a complexidade das políticas educativas, desvendando os seus significados, os seus processos de produção, a sua mobilidade e os diferentes interesses em jogo, para a compreensão das políticas educacionais como fenômeno global (Beech; Meo, 2016).

Quanto ao segundo contexto, a passagem do contexto de influência para a produção de texto, dada pela noção de representação política, caracteriza-se por momentos de disputas e debates, considerando que os elementos que aí atuam, competem para controlar os interesses políticos, portanto, é importante reconhecer que os textos políticos representam a política (Bowe; Ball; Gold, 1992; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006). Segundo Mainardes (2006) baseado em Ball (1994), o contexto da produção de texto consiste na articulação intencional de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais etc., que resultam de disputas e acordos entre os grupos que competem para controlar o cenário político. Por isso, conforme o autor, esses textos nem sempre são coerentes e claros, podendo, igualmente, ser contraditórios, entre esses, que são considerados os normativos legais que orientam diretrizes voltadas a educação especial (Circulares, Decretos Executivos e Presidenciais e Leis que aprovam Estatutos da Modalidade de Educação Especial, Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial – Inee, Lei da Pessoa com Deficiência e das Acessibilidades, Política da Pessoa com Deficiência, Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, entre outros textos que passam por um processo de leitura e interpretação em cada um dos espaços específicos e por atores que atendem realidades objetivas, o que nos remete na prática, à tradução e concretização dos textos).

De acordo com Ball e Bowe (1992), os textos políticos que representam a política atual no processo de análise política, requerem atenção para a redação da legislação, circulares e documentos políticos que pretendem estabelecer as regras básicas para a política em uso, já que eles fornecem uma forma de política pretendida, advinda do contexto de influência em que as variedades de ideologias concorrem para a influenciar a política.

Esses textos políticos, que podem ser representados de várias formas (textos legais oficiais e textos políticos, comentários informais e informais sobre os textos oficiais), como indica Mainardes (2006), representam uma política que não é finalizada

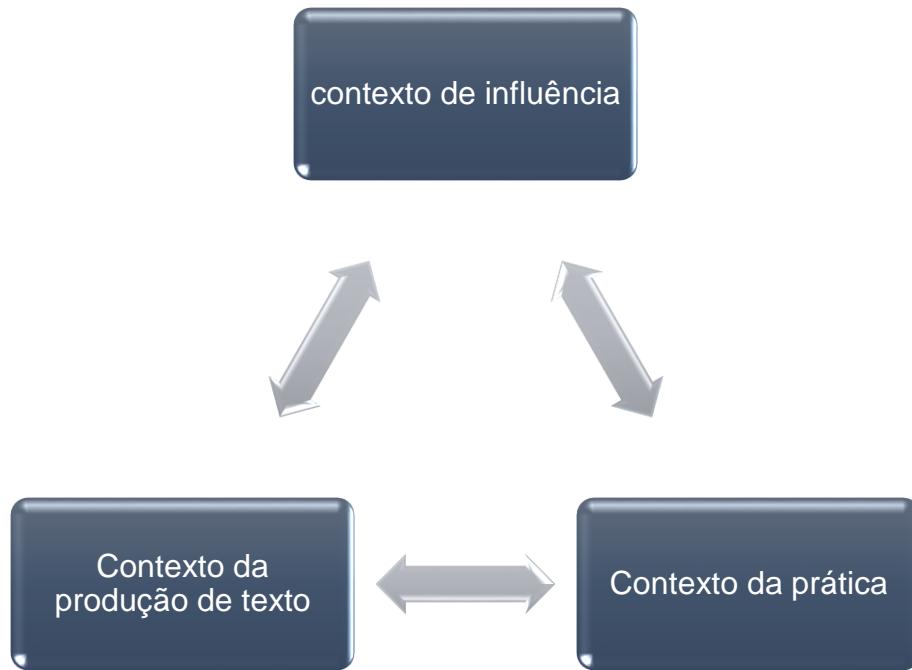
no momento legislativo, porque esses textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção, demandando respostas que acarretam consequências reais vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.

Por fim, o terceiro é o contexto da prática, que é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, os textos são lidos diferentemente e são adaptados de acordo aos contextos locais e institucionais, em que as consequências reais são experienciadas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006). Nesse contexto, como afirmam Ball e Bowe (1992, p. 7):

As práticas e discursos institucionais que emergem das respostas dos profissionais às políticas pretendidas e reais da sua arena, às peculiaridades e particularidades do seu contexto e às percepções das políticas pretendidas e reais de outras arenas.

Da proposição anterior, fundamenta-se a ideia de que as políticas não são simplesmente implementadas dentro do contexto da prática, como Ball vem defendendo, considerando que as leituras sobre os textos políticos complexamente codificados estão sujeitas a interpretações, às vezes, paradoxal que são recriadas dentro dessa arena (Bowe; Ball; Gold, 1992; Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006). Nesse caso, os gestores educacionais e escolares, como profissionais da educação e sujeitos ativos da política educacional em análise na presente pesquisa, assume um papel ativo na interpretação da política nacional de educação especial e inclusiva, a partir de suas crenças, compreensões e possibilidades de tradução no processo de atuação política.

Figura 5 – Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir de Bowe, Ball e Gold (1992).

A abordagem do ciclo da política, como um ciclo contínuo de análise das trajetórias políticas nos diferentes contextos, em que a preocupação central é com a recontextualização política que ocorre no contexto da prática, principalmente nas escolas (Bowe; Ball; Gold, 1992). Embora o fluxograma apresente apenas os três primeiros contextos, importa reiterar que esta pesquisa se dá no nível desses contextos, porém, garantindo o caráter contínuo e não hierarquizado, conforme o entendimento dos autores.

A articulação dos diferentes contextos resulta ser um tanto quanto complexa e controversa, na medida em que é uma contínua relação de tensões e disputas, principalmente os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, por isso, com o princípio do respeito nos cenários de materialização das políticas, é necessário que haja uma harmonia nos processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006).

Importa referenciar que, nesse modelo de análise de políticas educacionais, os atores do contexto da prática não se limitam a apropriação dos discursos presentes nos textos para uma fiel implementação, ao contrário disso, uma das fortalezas da abordagem do ciclo de políticas consiste no papel ativo que os gestores educacionais e escolares assumem na interpretação e na tradução durante sua atuação sobre a

política. O autor considera importante destacar, desde o princípio, que esse referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Como já referenciado anteriormente, a versão mais atualizada do ciclo de políticas conta com cinco contextos, para além dos três que merecem a atenção nesta pesquisa, existem outros dois contextos. Associado ao método de ciclo de política, Ball, Maguire e Braun (2016) propuseram a teoria da atuação política, que na sua versão original é intitulado “*How schools do policy: policy enactments in secondary schools*”, traduzido e publicado em português pela editora UEPG com o título: “Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias”. Ou seja, a teoria da atuação política, conforme afirma Mainardes (2018), não é nada mais do que uma forma mais aprofundada da ideia anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas, para dizer que as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação, considerando que as realidades são objetivas, porém, as interpretações são subjetivas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Focalizando sua análise sobre a globalização (discurso e prática) para desvendar interesses e agendas, no ápice das políticas globais, Ball (1994) foi compreendendo uma dimensão não homogeneizante dos discursos globais, estimulando a investigação de nuances e localizações das políticas educacionais marcadas por sentidos diferenciados de uma agenda política centrada na performatividade, no gerencialismo, na competição institucional e no currículo nacional padronizado (Lopes, 2016), um aspecto presente em toda a política de educação especial e inclusiva, que é resultado de uma agenda global.

Com grande ênfase na recontextualização por meio da atuação política dos diferentes atores e sujeitos da educação, Ball, Maguire e Braun (2016) fazem uma reflexão sobre como as políticas tornam-se vivas e atuantes nas escolas, um modo de dizer que os atores e fazedores da educação na base/contexto da prática, desempenham um papel importante, na medida em que atuam sobre a política configurada de discursos dentro dos textos, remetendo-as a um processo de interpretação e recontextualização.

Guiados por uma tendência geral de as políticas serem superficialmente definidas, como tentativa de resolver problemas por meio de legislações e prescrições de práticas locais ou nacionais, esse sentido normativo de análise política visa, nada mais, do que em preservar e perpetuar interesses e poder daqueles que governam.

Esse é um dos aspectos que Ball, Maguire e Braun (2016) rebatem insistentemente, por entenderem que a política é, para além de textos e coisas (legislação e estratégia nacional), um processo discursivo complexamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Para além de reconhecer a legitimidade da visão de política baseada em textos e coisas, em uma entrevista com Avelar (2016, p. 6), Ball afirma tentar pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim, uma entidade social que se move no espaço e se modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então, ela é mudada por coisas e muda coisas. Ou seja, os textos e artefatos complexamente codificados passam por um processo de decodificação e recodificação que sugere que a formulação da política é um processo de compreensão e tradução (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). As políticas, na verdade, são coisas diferentes em diferentes contextos, daí o postulado da atuação em vez de implementação política, por conta disso, a proposta dos atores para o abandono do termo “implementação” que, ao seu entender, resulta de um esquema linear de formulação de políticas (Mainardes, 2022) e funcionaria como prescrições absolutas e camisa de força para os atores do contexto da prática.

Ball reconhece o protagonismo dos atores do contexto da prática, por este existir independentemente da pouca articulação entre o microcontexto e o macrocontexto, por isso, a teoria da atuação assume que os gestores escolares, professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de tradução das políticas. Por isso, os processos de reinterpretação, recontextualização e adaptação tornam-se necessários, já que as políticas não são totalmente apropriadas (Mainardes, 2006, 2022), ou seja, a política no plano ideal nem sempre gera os resultados esperados quando aplicada no contexto real. Às vezes, o ideal choca com o real, remetendo os atores do contexto da prática em situação de tensão. É dessas realidades objetivas que a teoria da atuação e a abordagem do ciclo de políticas se destacam, reconhecendo a dimensão política daqueles que leem, interpretam e encenam os textos políticos. Dessa forma, Ball, Maguire e Braun (2016) defendem a ideia de romper com o binário enganoso que separa ou tenta separar a política da prática.

Na nossa perspectiva, não cabem dúvidas de que a teoria da atuação, no campo da pesquisa em políticas educacionais, amplia a visão e o horizonte de compreensão da própria política nos diferentes contextos, com maior ênfase no contexto da prática. Como afirmou Mainardes (2022, p. 24) “a teoria da atuação permite uma significativa expansão do foco da pesquisa, do próprio objeto e da concepção de contexto da prática”. A centralidade da atuação, interpretação, tradução e do contexto no entendimento das políticas educacionais, em uma perspectiva discursiva, merecem de Ball uma atenção teórica e empírica (Lopes, 2016).

Por intermédio da teoria da atuação, como veremos mais adiante nos resultados da pesquisa, foi possível aprofundar e prestar a devida atenção à contextualização da política em ação, a interpretação discursiva das políticas, o questionamento às usuais compreensões sobre política educacional que reduzem a escola ao espaço da implementação, o que se deu pela análise de documentos e entrevistas que puderam garantir mais informações e expandir o entendimento do contexto da prática (Lopes, 2016; Mainardes, 2022). Com isso, como refere Lopes (2016), a pesquisa pode avançar no questionamento à verticalidade das políticas e superar o papel de origem conferido ao contexto de influência global, na abordagem do ciclo de políticas. A seguir, importa fazer o exercício de conceituação de alguns processos imprescindíveis do processo de atuação política.

2.2.1 Compreendendo os conceitos implementação/atuação, interpretação e tradução e recontextualização

Com este item, fazemos um exercício de análise e compreensão de importantes conceitos que sustentam a teoria da atuação política, com a finalidade de justificar a substituição do termo implementação por atuação, sob a perspectiva de Ball (Avelar, 2016), a interconexão entre a interpretação e tradução como elementos da atuação política (Ball; Maguire; Braun, 2016) e a recontextualização como forma de apropriação, relocação e refocalização do discurso político para o contexto da prática (Bernstein, 1990).

2.2.1.1 Implementação X Atuação: além de uma substituição terminológica, um posicionamento paradigmático

A visão de Ball sobre a materialização de políticas públicas voltadas à educação e não só, assume uma posição de ruptura à ideia de que a mobilidade das políticas dos textos para a ação obedeça, fielmente, às orientações hierarquicamente orientadas. Conforme defendem Ball, Maguire e Braun (2016), a ideia de transformar a política em um processo diverso, contestado e sujeito a diferentes interpretações conforme o contexto da prática, assumindo-se a atuação sobre ela, em vez da sua implementação dentro das instituições, considerando sempre todas as possibilidades reais. Para esses autores, as políticas não são implementadas, são encenadas por atores que, ao mesmo tempo, são objetos e sujeitos desse processo.

Em uma entrevista com Avelar (2016), Ball afirmava: eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disso um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isso com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto (Avelar, 2016). Como alternativa em substituição ao termo implementação, Ball, Maguire e Braun (2016) sugerem o termo atuação que, na língua inglesa, como elucida Mainardes (2022, p. 22), vem de “*enactement* que possui um sentido legal: de aprovação de uma lei ou estatuto, e um sentido teatral: o processo de atuar e representar”. Do segundo sentido, conforme o mesmo autor, as políticas são colocadas em ação, atuadas, representadas, interpretadas e traduzidas nos contextos reais.

A política é feita em palavras e se move. Os documentos, em que a política se apoia, abordam problemas, representações de problemas e reivindicações feitas para e sobre eles, por diferentes grupos de defensores. Essas palavras codificadas em textos e artefatos, requerem a formulação da política que passa por um processo de compreensão e tradução. Para isso, os textos precisam ser interpretados, decodificando-os e recodificando-os conforme os recursos disponíveis e considerando o fato de que, no caso das políticas educacionais, as instituições educacionais são uma das principais instâncias em que a ação política se materializa (Ball; Maguire;

Braun, 2016; Freeman, 2009; Oliveira, 2019). Por isso, a assunção do conceito de atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) fundamentada desde Ball (1994) baseia-se nas premissas relacionadas ao reconhecimento de que as políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias, nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos.

Seguindo a linha Ball, Maguire e Braun (2016), sobre a atuação ao invés de implementação de políticas, que contempla processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, tradução dos textos políticos para ação contextualizada, Pressman e Wildavsky (1984 *apud* Freeman, 2009) concebem a implementação não como um processo de direção, mas de interação. As implicações de qualquer política, incluindo muitas de suas potencialidades e suas armadilhas, só são descobertas na prática. Para os autores, a implementação é, portanto, um processo de evolução, adaptação mútua e até exploração: “Quando agimos para implementar uma política, a mudamos” (Freeman, 2009, p. 3), baseada nessa premissa, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), o agir sobre a implementação, demandando mudanças, é o equivalente a atuação que remete os gestores educacionais, escolares e professores na condição de sujeitos ativos da política educacional. Outrossim, “a atuação sobre a política é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica” (Ball; Maguire; Braun, 2016; Oliveira, 2019, p. 14). É um cenário que exige um olhar seletivo e sério para os potenciais fatores que influenciam nesta ou naquela arena política da educação, podendo ser variáveis sociais, econômicas, ideológicas, interesses de poder, condições materiais e humanas entre outras.

Uma das valências da teoria da atuação no campo da pesquisa proposta por Ball é, segundo Mainardes (2018), a possibilidade de oferecer conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas, facilitando a coleta de dados e sua interpretação no contexto de prática, oferecendo elementos teóricos para identificar e analisar as interpretações, as traduções e as adaptações necessárias. Porém, há que se enfatizar que a implementação de políticas, aqui assumida como “*atuação de políticas*”, não é estática, não é feita em um ponto no tempo. Nas instituições educativas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e vice-versa (Ball; Maguire; Braun, 2016), por conta disso, “este processo é contínuo, à

medida que ideias e propósitos se movem entre atores e locais e são replicados em diferentes níveis de organização” (Freeman, 2009, p. 3).

No computo geral, a ideia de atuação de política em substituição da implementação, consiste na tradução dos textos políticos da ação à prática considerando a história, o contexto e todos os recursos disponíveis, fazendo esse processo ser dinâmico e não linear, na medida em que interações e acomodações se evidenciam. Por conta disso, os conceitos de interpretação e tradução são centrais para a compreensão da teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016; Mainardes, 2022), reconhecendo que a interpretação está mais focada na compreensão dos sentidos nos discursos políticos presentes nos textos e a tradução garante esse movimento da linguagem à prática. Em seguida apresentamos uma análise do conceito de tradução na teoria da atuação política.

2.2.1.2 Interpretação e Tradução na atuação política: uma interconexão entre o sentido linguístico do texto político e sua transformação na prática

Os processos de interpretação e tradução de políticas educacionais, apesar de serem dois conceitos heuristicamente separados como afirma Ball em Avelar (2016), são dois elementos interconectados no processo de atuação política e com um sentido duplo de influência entre ambos. Embora não seja uma relação de hierarquia, a interpretação e a tradução estabelecem uma relação de precedência, procedência e complementariedade.

A interpretação, por ser um momento de leitura inicial para a captação do significado político do texto, faz dela um processo comprometido com as linguagens da política (Ball; Maguire; Braun, 2016), conforme afirma Ball em Avelar (2016, p. 7), “é um processo de interpretar a política: é perguntar o que essa política espera de nós? O que ela está exigindo o que nós fazemos, se é que ela exige algo?”.

Como sucede com todas as políticas públicas, a política educacional é também uma construção social e histórica, em que seus determinantes são necessariamente complexos e múltiplos, podendo esses influenciadores serem sociais, culturais, políticos e econômicos (Gomes, 2011). Portanto, o significado da política nunca é singular, mas sempre plural e contestado, envolvendo uma “leitura ativa” de vários atores políticos e públicos políticos relevantes, que são tanto intérpretes como criadores de “novos” significados, que submete essa leitura a um processo de

decodificação em relação à cultura e a história da instituição e às abordagens das políticas de atores-chave, fazendo dela múltipla e modificadora, transformando tanto o conteúdo como o contexto da política, da formação à implementação (Ball; Maguire; Braun, 2016; Lendvai; Stubbs, 2012; Yanow, 1996).

Já a tradução, compreendida desde Ball, Maguire e Braun (2016), é um processo que consiste na colocação dos textos políticos em ação, é um termo sem definição conclusiva, o que é quase impossível por ser um conceito, uma ideia e, também, uma prática que estimula intermináveis debates no campo da sociologia da tradução, porém, é também uma ideia negociável que deve ser exercitada com toda a flexibilidade que os diferentes contextos de atuação requerem. Segundo entende Freeman (2009, p. 11):

É o meio pelo qual uma série de atores, incluindo organizações internacionais públicas e privadas, governos, patrocinadores, pesquisadores, formuladores de políticas e profissionais passaram a se comunicar sobre um problema, mesmo na ausência de qualquer concepção totalmente compartilhada sobre ele (Tradução nossa).

No campo da política educacional ou da sociologia da tradução, a política é fluída e dinâmica, tendo seu significado constantemente transformado, traduzido, distorcido ou modificado, por isso, existem, nas escolas, interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, o histórico institucional e seus compromissos, daí que a tradução é um trabalho real do poder (Ball; Maguire; Braun, 2016; Latour, 1987; Lendvai; Stubbs, 2012).

Em decorrência disso, falar de “tradução” em pesquisa, política e prática parece, na perspectiva de Freeman (2009), referir-se a algo além de “transferência”, por implicar criatividade, contextualizações e recontextualizações além da disseminação das orientações prescritas. “A implicação é que a tradução deve passar do inconsciente e automático para o consciente e deliberado, da apropriação crua à inovação reflexiva (Freeman, 2009, p. 10). A tradução é uma ciência da adequação, ela funciona de acordo com a equivalência, não com a dedução; envolve escrever e pensar em termos de função, não de causa. Sua epistemologia está enraizada na pragmática, não na lógica. Acontece localmente, à medida que profissionais (incluindo pesquisadores e formuladores de políticas) falam e escrevem sobre novas maneiras de fazer as coisas (Freeman, 2009, p. 10, tradução nossa).

Tal como os professores, gestores escolares e outros profissionais da educação são feitores e beneficiários, sujeitos e objetos das políticas educacionais (Ball; Maguire; Braun, 2016), que na sua condição de tradutores, consideram o significado das coisas como convenções e inexatos (Freeman, 2009). Isso implica que a tradução não obedece a uma fórmula exata para diferentes contextos, ela é assolada pela incerteza e pela contingência, uma questão de habilidade e compromisso.

As políticas educacionais plasmadas em textos oficiais precisam ser interpretadas antes de qualquer passo subsequente, geralmente, no entendimento de Ball, no qual corroboramos, “os textos de políticas são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles” (Avelar, 2016, p. 7), por isso, o reconhecimento dessas dificuldades e a necessidade da criatividade na contextualização sobre as orientações que os textos políticos trazem são fundamentais. Os textos de políticas geram tensões e muitas expectativas. Complementando a entrevista dada à professora Marina Avelar sobre suas contribuições no campo das pesquisas sobre políticas educacionais, Ball disse:

E tradução é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos [...]. Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível (Avelar, 2016, p. 7).

A tradução é “uma espécie de terceiro espaço entre política e prática” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais.

A partir dessa perspectiva, segundo Lendvai e Stubbs (2012, p. 19) “a tradução de políticas vai além da transferência ou implementação de políticas, uma vez que o mundo não pode ser reduzido a noções binárias de estabilidade versus mudança, ou adaptação versus resistência, determinadas pelo “ajuste adequado”. Diante disto, no Quadro 2, apresentamos algumas conceitualizações referentes à “[...] transferência de políticas” no âmbito da literatura dominante e da sociologia da educação. O Quadro

2, além de proporcionar importantes diferenças para a compreensão do processo de tradução política, serve-nos igualmente para reforçar a diferença do valor semântico e prático da implementação *versus* atuação assumida nesta pesquisa.

Quadro 2 – Algumas diferenças no vocabulário da literatura dominante sobre transferência de políticas e da sociologia da tradução

Palavras-chave dominantes na literatura sobre transferência de políticas	Palavras-chave dominantes na abordagem da sociologia da tradução
Construção	Desconstrução
Transferência de políticas, difusão, aprendizagem	Tradução, transferibilidade, deslocamento, “normalização”
Mudança nas políticas/estabilidade	Transformação, hibridismo, fluidez, reflexividade
Adaptação, disseminação	Negociação, aprovação
“Ajuste adequado”	“Do desajuste ao ajuste”
Instituições	Redes de conhecimento, redes de atores, agência, relações sociais, processos

Fonte: Lendvai e Stubbs (2012).

Com o Quadro 2, os autores contrastam duas tendências e, consequentemente, duas práticas refletidas que não são a mesma coisa. De um lado estão as palavras-chave com uma tendência dominante na literatura especializada e tradicional, carregando um sentido padrão de implementação linear e sequencial, esperando pelos mesmos resultados e, do outro lado, uma tendência emergente e mais flexível, que considera o contexto de prática e os diferentes atores que atuam sobre a tradução da política. A segunda perspectiva é a que defendemos, por uma questão de perspectiva e posicionamento epistemológico.

Como ficou evidente, as interpretações e traduções são geralmente atuações políticas em diferentes arenas, ao mesmo tempo que são diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, porém, também interagem em pontos que relacionam mais diretamente as práticas às prioridades, uma interconexão que faz da interpretação uma estratégia e da tradução uma tática (Ball; Maguire; Braun, 2016), o que faz delas, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Sem interpretação não há tradução e, sem a tradução, os textos interpretados ficam sem ação.

2.2.1.3 A recontextualização como apropriação e redirecionamento da interpretação e tradução no processo de atuação política

Tal como a tradução e a interpretação, a recontextualização é igualmente um processo criativo da atuação política. Como destacam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35), “as políticas educativas introduzem ambientes de recursos diferentes, têm histórias próprias, infraestrutura, perfil do pessoal, experiência da liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino e aprendizagem”. Essa perspectiva convida a pensar e a repensar o lugar e o protagonismo que os contextos assumem na hora de interpretar e traduzir políticas. Porém, é em Bernstein (1990) que nos apoiamos para compreender o conceito de recontextualização e como as relações de poder influenciam esse processo no contexto prática. As principais contribuições desse autor sobre o processo de recontextualização estão presentes na sua teoria do dispositivo pedagógico, que considera “fornecer a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de *regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação*” (Bernstein, 1990, p. 254). Essas regras, segundo o autor, estão hierarquicamente relacionadas, em que as regras recontextualizadoras, que são as que mais nos interessam nesse quesito, regulam a constituição do discurso pedagógico específico, o que seria equivalente aos processos de interpretação e tradução da política educacional no contexto da prática, considerando suas peculiaridades.

A partir disso, Bernstein (1996 *apud* Mainardes; Stremel, 2010, p. 32) “identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução, hierarquicamente relacionados”. Nosso maior interesse recai no campo da recontextualização que, na visão de Mainardes e Stremel (2010, p. 43), por meio dela: “O discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado”.

Daí a necessidade de se refinar os discursos presentes nos textos políticos, para que o princípio *recontextualizador*, seletivamente, se aproprie, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos no contexto da prática (Bernstein, 1990).

Tal como Bernstein (1990) fala de um contexto pedagógico específico no processo de recontextualização, destacando a dimensão interacional e a

organizacional, o contexto da prática do ciclo de políticas que é igualmente “dada pelas relações entre sujeitos e é analisada através do enquadramento, isto é, relações de controle” (Calado, 2007, p. 17), que inclui um conjunto de discursos intencionais nos textos políticos e os atores do contexto da prática que farão a leitura desses textos, atribuirão significados nos mesmos e os traduzirão no seu campo de atuação política e, esse processo, dá-se pela recontextualização.

Os problemas de cada contexto são reais e a realidade é objetiva, mas as interpretações são subjetivas por essas envolverem, não só as condições materiais, mas todo um sistema relações, valores e experiências, daí a máxima: “os contextos importam”. Tal como afirma Oliveira (2019, p. 9):

A política educacional, como qualquer política pública, hierarquiza atores, agendas e preferências, produz efeitos específicos e, consequentemente, externalidades positivas e negativas. Em maior ou menor grau, a política educacional se concretiza nas instituições e nos espaços escolares públicos e privados, incidindo direta e indiretamente no trabalho cotidiano realizado pelos profissionais que ali atuam e, obviamente, no desempenho dos alunos.

Outro importante pesquisador de políticas educacionais, que faz grande ênfase na recontextualização é Antoni Verger (2019). Embora sua ideia esteja mais focada nos empréstimos ou mobilidades de políticas do global aos contextos locais, sua tese sobre essa problemática deixa evidente que a matriz da recontextualização implica resistências e modificações na sua tradução.

Ao referir-se às políticas educacionais globais e suas possibilidades de recontextualização, Verger (2019, p. 46) considera que

[...] os formuladores de políticas locais estão conscientes dos recursos disponíveis e das necessidades materiais em seus países quando se envolvem com políticas educacionais globais (PEG) e, consequentemente, adaptam os discursos globais seletivamente [...].

Essa mesma prática é semelhante a tradução das políticas educativas nacionais para os microcontextos. Somam-se a essa perspectiva Artiles e Kozleski (2019) ao considerarem que, quando a perspectiva geral da política de educação inclusiva desce para o local, ela adota conhecimentos locais únicos.

Com a recontextualização se reconhecem os valores culturais, as condições sociais e toda uma história local na hora da tradução das políticas educativas,

proporcionando, inevitavelmente, momentos de tensões e crises, por implicar negar, adaptar e readaptar os textos escritos às condições locais.

É fundamental compreender esses conceitos para se alcançar a compreensão da teoria da atuação que rechaça, não apenas o termo implementação, como também defende a ideia de que as políticas não são implementadas, pois sobre elas há um processo de atuação que se dá pela interpretação, tradução e recontextualização. Esse é, igualmente, um posicionamento que assumimos no momento de analisar a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar na província do Zaire.

2.2.2 Da política à ação: atuantes e contextos atuados

É quase impossível dissociar a política das relações de lutas pelo poder, assim como pensá-la fora dos contextos sociais, culturais e econômicos. As políticas educacionais, globalmente concebidas e criadas, aplicam-se localmente, entretanto, não como transferência, ao invés disso, como tradução (Lendvai; Stubbs, 2012). Segundo indica Fischer (2003 *apud* Lendvai; Stubbs, 2012, p. 13), a política “[...] não é apenas expressa em palavras, ela é literalmente “construída” através da linguagem que a descreve [...]”, daí a necessidade de sua interpretação baseada em uma leitura inicial, o que se constitui em um fazer sentido da política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nessa linha de pensamento, a atuação política seria o processo resultante de sua tradução, um processo mais pragmático e que se dá no cotidiano, desenvolvido por meio de um extenso repertório de estratégias e dispositivos materiais e simbólicos, entre elas, a própria linguagem política que se traduz para uma linguagem prática (Oliveira, 2019), coincidindo com Ball, Maguire e Braun (2016) que, de um lado consideram a interpretação como um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática e, de outro lado, tanto as interpretações assim como as traduções são, geralmente, atuações de políticas em diferentes arenas.

Nesse processo de atuação política estão presentes os diferentes níveis de importância atribuídas aos atores e todo um jogo de interesses envolvido. Tal como enfatiza Oliveira (2019):

A política educacional, como qualquer política pública, hierarquiza atores, agendas e preferências, produz efeitos específicos e, consequentemente, externalidades positivas e negativas. Em maior ou menor grau, a política educacional se concretiza nas instituições e nos espaços escolares públicos e privados, incidindo direta e indiretamente no trabalho cotidiano realizado pelos profissionais que ali atuam e, obviamente, no desempenho dos alunos (Oliveira, 2019, p. 9).

Essa hierarquização dos atores, informada pelo autor, ficou igualmente refletido na pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75), ao indicar que os “[...] atores nas escolas são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política”, posições essas que não são necessariamente fixas, já que algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas.

Antes de qualquer política, existe um contexto, porém, a política também cria contextos (Ball; Maguire; Braun, 2016), daí que, os atores e tradutores de políticas e os contextos pelos quais elas são traduzidas, conformam um cenário em que, consciente ou inconscientemente, explícito ou implicitamente acontecem disputas e embates.

Mantendo a lógica de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre Ciclo de Políticas, as consequências resultantes do contexto de influência e de produção de texto, manifestam-se no contexto de prática, em que a política é sujeita a interpretação e recriação, mas também, produz efeitos e consequências que podem mudar sua ideia inicial (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006). Todavia, no processo de atuações de políticas que implica a interpretação de dinâmicas, precisamos considerar um conjunto de condições objetivas que vão desde o material, o estrutural e o relacional (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Na teoria da atuação política, destacam-se quatro dimensões contextuais, divididas em contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos que, segundo os autores, não obedecem uma relação de hierarquia, podendo estes, sobrepor-se mantendo uma inter-relação. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 63) “[...] o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação política feito nas escolas e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter [...]”. A Figura 6 ilustra o sistema de relação, em que as diferentes dimensões contextuais estão sujeitas.

Figura 6 – Dimensões contextuais da atuação política



Fonte: Adaptada pelo autor (2023) a partir de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38).

A primeira dimensão, não por uma ordem linear e nem de hierarquia, refere-se aos **contextos situados**, uma dimensão que abarca os aspectos contextuais sobre o histórico da escola (sua criação/constituição, sua localização, suas matrículas e outros que situam a escola no tempo por meio de fatos e no espaço), constituindo-se em um diferencial no processo de atuação política (Ball; Maguire; Braun, 2016). Digamos, as escolas da província do Zaire refletem uma realidade paralela aos pressupostos dos contextos situados, há escolas nas zonas urbanas, periurbanas e outras em zonas rurais, com elevados níveis de desigualdades sociais e de acesso aos diversos serviços essenciais. Aspectos culturais e de acesso às matrículas entre as escolas das zonas urbanas e rurais abrem possibilidades de uma atuação em que os atores políticos locais (Diretores, Professores e outros funcionários), considerem onde estão, porque lá estão e qual é o perfil local do aluno.

A segunda dimensão são as **culturas profissionais**, outra dimensão que atua em uma inter-relação com a anterior e com a que segue. Como Ball, Maguire e Braun (2016, p. 45) enfatizam, “[...] as culturas profissionais são variáveis pouco menos tangíveis do que os contextos situados [...]. Nessa dimensão, destacamos elementos

como os valores, compromissos e experiências dos professores que, pela sua natureza, mais subjetiva que objetiva, a compreensão e constatação das mesmas passam por um exercício de inferências. Aqui importa referir que as culturas profissionais podem condicionar (positiva ou negativamente) a atuação dos sujeitos da política diante dos contextos situados. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), “[...] atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de onde figurativa ou literalmente estamos [...]. Porém, essa compreensão que depende de onde se está, depende igualmente e grandemente dos níveis de preparação e experiências desses atores políticos. De um professor ou diretor recém-formado e ingressante no sistema não se demandam as mesmas exigências daqueles mais experientes. Outrossim, os valores e níveis de compromisso que permitem maior compreensão e entendimento das políticas dependem da própria filosofia institucional.

A terceira dimensão são os **contextos materiais** que se referem fundamentalmente “[...] aos aspectos físicos de uma escola que são os edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e a infraestrutura [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 48). A dimensão material das instituições escolares é, sem dúvida, um fator que pode influenciar os atores políticos na hora de traduzir e recontextualizar as políticas. A uma escola com a qualidade reconhecida das suas infraestruturas, com acesso a orçamentos que permitem responder as demandas materiais e de formação contínua dos seus funcionários, com acesso as tecnologias e, consequentemente, as informações, é de fato uma escola que, no âmbito de sua gestão política, possui vantagens em comparação as outras escolas desprovidas das mesmas condições.

Finalmente, a quarta dimensão são os **contextos externos** que tem a ver com o apoio das autoridades locais, pressões e expectativas do contexto político amplo. Nessa dimensão, os autores dizem:

Aqui estamos pensando em aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como classificações do Ofsted, posições nas tabelas classificativas e requisitos legais e responsabilidades, bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 57).

Essa é igualmente outra dimensão importante que está estreitamente relacionada às anteriores. Baseado nos autores dessa classificação de dimensões, ficou manifesto que as escolas estão localizadas em algum espaço específico com um histórico próprio, que os profissionais de cada escola se diferenciam pelo aspecto cultural que envolve um conjunto de valores, compromissos e experiência e que a disposição material das escolas difere uma da outra. Independentemente desses marcadores de diferença, em termos de condições, muitas vezes, as escolas são submetidas aos mesmos níveis de exigência na cobrança de resultados e, quando as avaliações institucionais de desempenho têm um caráter classificatório, as dimensões contextuais são simplesmente ignoradas.

A descrição dessas dimensões contextuais convidam a reflexão de que o processo de

[...] encenação das políticas no campo da educação e não só, percorrem diferentes espaços e, nem sempre são da escolha dos atores **que se veem desafiados a interpretá-las e traduzi-las no afã de proporcionar o melhor rumo para escola, ao mesmo tempo que envidam esforços em não desvirtuar a própria política** (Ball; Maguire; Braun, 2016, grifo nosso).

2.3 O CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DE ATUAÇÃO POLÍTICA: ELEMENTOS EPISTEMETODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

A epistemometodologia¹⁰ da pesquisa fundamenta-se na abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) e da Teoria de Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) que adotam uma orientação pós-moderna na área de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49). Assumimos, nesta pesquisa, a teoria da atuação como uma forma peculiar de olhar e perceber a política educacional do macro ao microcontexto, constituindo-se de um suporte teórico próprio, ao passo que a abordagem do ciclo de políticas é o método ou modelo de análise e pesquisa de políticas educacionais nas mais diversas arenas do jogo político.

Por se tratar de um enfoque que prima pela flexibilidade epistemológica que permite o entrelaçamento de diferentes teorias na compreensão do objeto da pesquisa

¹⁰Epistemometodologia é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa, com base em determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico. Nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve se preocupar com a vigilância epistemológica em sua pesquisa (metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões etc.), cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico (Mainardes, 2018, p. 6).

versus uma perspectiva descriptiva fundamentada em posicionamentos dogmáticos e ecléticos, conforme explicitam Tello e Mainardes (2014), o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), por meio de uma epistemometodologia assumida, não se presume numa neutralidade metodológica. Ao contrário disso, os autores enfatizam a necessidade de uma vigilância epistemológica para assegurar todo um marco metodológico coerente da pesquisa. Nesse sentido, a necessidade de compreensão do objeto desta pesquisa que, pela dimensão do seu alcance, remete-nos à combinação de teorias que vão desde a compreensão da atuação de políticas educacionais na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016) e da educação especial, a partir de discursos oficiais dos contextos de influência, produção de texto e da prática.

A escolha do ciclo de políticas como método de análise de políticas educacionais, nesta pesquisa, deve-se às suas potencialidades quanto à consideração dos diferentes contextos em que elas se dão, o que nos permite, pelas atuações e recontextualizações, olhar criticamente para o cenário de tensões em que a política se move, considerando que “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas” (Mainardes, 2018, p. 5). Quanto ao processo de atuação política, segundo Mainardes (2022, p. 22), “o objetivo central da teoria da atuação é descrever e conceituar, de forma diferente, a relação entre política e prática”, uma relação aqui analisada por meio dos contextos de influência, produção de texto e da prática, que nos permite compreender como os gestores educacionais e escolares dos municípios e escolas selecionadas nesta pesquisa, traduzem e recontextualizam a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar pelas suas atuações localizadas.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, esses obedeceram à lógica da abordagem do ciclo de políticas, sendo que cada técnica encontra o seu enquadramento em um ou mais contextos.

2.3.1 Análise documental nos contextos de influência e da produção de texto

É no contexto de influência em que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades da educação, no qual as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais são evidentes, já que

uma rede densa de organizações internacionais interage e compete para promover seus discursos educacionais e soluções de políticas preferenciais no campo da política educacional global, ao mesmo tempo em que desempenham um papel-chave nos processos de definição da agenda (Mainardes, 2006; Verger, 2019).

Não cabem dúvidas sobre o poder de influência que os documentos produzidos pela Unesco, por meio da ONU, exercem sobre as decisões políticas voltadas ao setor da educação, fundamentalmente nos países em desenvolvimento como os da África Austral e não só. Baseados em Oliveira, Reis da Silva e Akkari (2011) que afirmam, de um lado, com a globalização, os modelos educacionais tendem cada vez mais a se uniformizarem, e as organizações internacionais têm contribuído significativamente para essa homogeneização, assumindo o papel de avaliadoras e, sobretudo, financiadoras dos sistemas educacionais, do outro lado, com o enfraquecimento da Unesco, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumiram a liderança no cenário educacional dos países em desenvolvimento, uma transferência de liderança que trouxe consequências para o campo educacional, pois essas instituições apresentam visões distintas (Oliveira; Reis Da Silva; Akkari, 2016; Souza, 2014).

A criação da Educação Especial como modalidade de ensino no Sistema de Educação de Angola e, posteriormente, como uma Política Nacional está diretamente ligada às influências da Unesco, uma influência que hoje advém mais do BM. Por conta disso, as influências internacionais são analisadas em base de documentos dessas duas organizações, podendo se estender ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A análise da influência dos documentos internacionais não se limitará dos fundamentos teórico-filosóficos deles advindos, importa realçar que o Unicef participou diretamente da equipe multisetorial que se encarregou de elaborar a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

Tal como salienta Oliveira (2016), é importante que no contexto da globalização econômica seja necessário refletir não somente sobre a presença marcante das agências internacionais no processo de elaboração de políticas educacionais nos países latino-americanos, o que vale igualmente para outros continentes em desenvolvimento, mas também, as conferências e os documentos que delas são advindas, abordando temas diversos na constituição da pauta da agenda globalmente estruturada para a educação. Daí a importância que atribuímos nesses documentos

que vêm carregados de discursos intencionados e com propósitos previamente definidos.

Já no contexto da produção de texto, articulamos o discurso conveniente, conforme aos interesses em jogo e adota-se a linguagem mais adequada e do interesse público geral (Mainardes, 2006). Embora, de modo geral, o nosso objeto de pesquisa seja a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, nosso foco está direcionado aos processos de recontextualização da mesma em alguns municípios da província do Zaire. Porém, daqui serão analisados todos os textos políticos nacionais que estão na gênese da macropolítica da educação especial. Desses textos, os discursos e fundamentos alinhados aos documentos internacionais de cada época não são um mero acaso.

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (Mainardes, 2006, p. 53).

Na produção dos textos políticos, nem sempre o processo é caracterizado por consensos, muitas vezes, esse momento tem sido de tensões, disputas e embates em que prevalecem as ideias e decisões de quem mais poder de influência possui. A linguagem assumida para conformar o discurso político precisa estar alinhada aos interesses do contexto de influência e dos atores do contexto da produção de texto. Daí que, a política, quando vista desde o ponto de vista do texto ou do discurso, trazem informações específicas, porém, atuando de forma complementar. Como afirma Mainardes (2006, p. 54):

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície (Mainardes, 2006, p. 54).

Torna-se necessário ter em vista que os textos de políticas são pensados e escritos com o intuito de se ter a melhor escola possível, ou seja, a escola ideal em, que tudo funciona (Ball; Maguire; Braun, 2016), por isso, as tensões tornam-se inevitáveis no processo da tradução dessas políticas para a ação e, gerando

diferentes modos de gestores educacionais e escolares interpretarem e traduzirem a políticas nas suas zonas de jurisdição.

Embora a política seja também entendida na visão de Ball, Maguire e Braun (2016) como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados, os mesmos a consideram como textos e coisas que, a partir desses, são complexamente codificadas com a necessidade de uma decodificação igualmente complexa. Esses textos configurados de discursos pensados e intencionais, podem ser tanto do contexto de influência, da produção de texto, assim como do próprio contexto da prática. Daí a importância da análise documental que, fundamentalmente, vêm em forma de textos e artefatos.

Considerando as possibilidades de acesso ao ponto de partida das políticas, ou seja, onde elas são iniciadas, narrativas são construídas e legitimadas, onde os textos são produzidos, políticas são encenadas e sobre elas atuadas, enveredamos pela análise documental como procedimento de coleta de dados, assumida desde a perspectiva de Gil (2008, p. 147) que a considera como:

Fontes documentais como capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

A análise documental, assumida nesta pesquisa, inclui desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Ludke; André, 1986). A pesquisa documental permitiu uma abordagem qualitativa do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que proporcionou aferir os interesses ideológicos, políticos e os embates no alinhamento e legitimação desses interesses.

Quadro 3 – Documentos analisados conforme os contextos

Docs	Contextos do ciclo de política
	Contexto de influência
1	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990).
2	Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (Unesco, 1994).
3	Educação para todos: o compromisso de Dakar (Unesco, 2000).
4	Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006).
5	Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, relativo aos Direitos das Pessoas com Deficiência em África (UA, 2016).

Produção de texto		
6	Decreto Lei nº 7/03, de 17 de junho de 2003	Lei Orgânica do INEE.
7	Decreto Presidencial nº 20/11 de 18 de janeiro.	Aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial.
8	Lei nº 21/12 de 30 de julho	Aprova a Lei da Pessoa com deficiência.
9	Resolução nº 1/13, de 11 de janeiro.	Resolução sobre adesão de Angola a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.
10	Decreto Executivo Conjunto nº 144/16 de 7 de março.	Criação do Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial, designados por Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais localizados nas 18 províncias.
11	Lei nº 10/16 de 27 de julho.	Aprova a Lei das Acessibilidades.
12	Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de agosto.	Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.
13	Decreto Executivo Conjunto nº 249/18, de 4 de outubro.	Recriação da Escola Primária do Ensino Especial S/N e passa ser denominada como Complexo Escolar do Ensino Especial.
14	Lei nº 32/20 de 12 de agosto.	Lei que altera da Lei nº 17/16 de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
15	Decreto Presidencial nº 63/21 de 12 de março.	Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Embora estivesse previsto uma análise documental que abrangesse os três contextos do ciclo de política considerados nesta pesquisa, no Quadro 3 podem se ver documentos dos dois primeiros contextos, não por uma questão de estratégia, essa particularidade deu-se porque as escolas que participaram da pesquisa não dispunham dos documentos solicitados. Por conta disso, torna-se mais imprescindível ainda, o uso de outra técnica que é a entrevista, considerando que os atores do contexto da prática jogam um papel fundamental no processo de atuação, interpretação e recontextualização das políticas educacionais.

2.3.2 Entrevista semiestruturada no contexto da prática: atuação política em realidade objetiva da política de educação especial na província do Zaire

Partindo dos pressupostos de Ball (2011, p. 45), de que a “política é algo que é feito para as pessoas que, como beneficiários de primeira ordem, eles implementam políticas; como beneficiários de segunda ordem, eles são afetados positiva ou negativamente pelas políticas”, considerando, de modo inevitável, que o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação política nas escolas, em que os atores do contexto da prática não se limitam a implementar a política, a submetem antes em processo de interpretação e recriação (Bal; Maguire; Braun, 2016; Mainardes, 2006).

Outrossim, depois que os textos políticos provenientes do contexto da produção de texto para o contexto da prática, seus autores não podem controlar seus significados:

A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22).

Embora os textos políticos tragam orientações sobre problemas pensados a partir de uma perspectiva sobre o ideal, tampouco dizem o que fazer, simplesmente criam circunstâncias que, a opção por um procedimento ou outro dependerá dos efeitos a serem gerados (Ball, 2011). Aqui, os atores da atuação política são chamados a encontrar respostas por meio dos significados atribuídos aos textos políticos ou, passando por um processo de ressignificação para atender o contexto local e suas dimensões contextuais. Dito isso, fica reiterada a ideia de que não existem políticas adequadas para todos os contextos, as políticas concebidas e produzidas em textos não são uma receita mágica, capaz de responder aos problemas particulares de cada campo de atuação.

Conforme Ball (2001), a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas por meio de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 1994 *apud* Ball, 2001, p. 102).

O ciclo de políticas como um procedimento de análise de políticas educacionais faz uma importante ênfase ao contexto da prática, sobretudo, quando conciliada à teoria da atuação, aí encontramos os atores que atuam sobre as políticas por meio de processos de interpretação, tradução e recontextualização (Ball; Maguire; Braun, 2016). Esses atores, nesta pesquisa, são gestores educacionais e escolares que traduzem a política dos textos aos contextos situados ou localizados. Por isso, as perspectivas desses gestores que não se limitam na implementação dos textos e tornam-se importantes para a nossa pesquisa, evitando um trabalho que se limitasse na descrição do estado atual do objeto de estudo no contexto em que se realiza.

Desse modo, consideramos a entrevista como um instrumento que garante coerência ao tipo de estudo que se pretende realizar. Como já referenciado anteriormente, os estudos de caso privilegiam os contextos, segundo sua realidade. Nesse caso, como defende Gaskel (2002, p. 65):

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram.

Assumimos aqui, a entrevista como o procedimento pelo qual uma ou mais pessoas (entrevistador/as e entrevistado/as) se reúnem para discutir e trocar informações, ela não é apenas um processo de informação de mão única, ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (Gaskel, 2002; Sampieri; Collado; Lucio, 2014). A técnica da entrevista possibilitou, não apenas caracterizar a atuação técnica e política dos gestores educacionais e escolares, mas também, compreender suas perspectivas e percepções sobre a política em causa, o que realmente entendem, como entendem e porque entendem como a entendem. A entrevista, enquanto instrumento de coleta de informações qualitativas, precisa, segundo os objetivos da pesquisa, assumir-se como flexível, aberta, inclusive, mais íntima. Para salvaguardar a flexibilidade que se pretende, optamos por uma entrevista que permitiu agregar elementos ou conceitos para facilitar o diálogo entre entrevistador e entrevistado, esta seria a semiestruturada.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2014, p. 403), as entrevistas semiestruturadas são baseadas em um guia de tópicos ou perguntas em que o entrevistador é livre para inserir perguntas adicionais, com o fim de esclarecer conceitos ou obter mais informações. Embora se trate de uma entrevista semiestruturada, contamos com um roteiro previamente elaborado para que servisse de guia, independentemente de que o tópico guia deva ser bem preparado no início do estudo, ele deve ser usado com alguma flexibilidade, buscando garantir, desse modo, uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (Gaskel, 2002).

Quanto à natureza prática, a entrevista foi individual, também conhecida como entrevista em profundidade, uma conversação um a um, uma interação díade (Gaskel,

2002), por ser aquela que, segundo os objetivos da pesquisa, permitiu uma abordagem mais pormenorizada e aprofundada para cada escola selecionada e seus indicadores de atuação política.

O roteiro da entrevista passou previamente por processo de validação antes de ser aplicado. Corroborando com Bauer e Gaskel (2002), a validade é um critério importante de qualidade da pesquisa, consistindo esse processo em assegurar que o instrumento capte o que deveria ser estudado. Fizemos uma validação de conteúdo, em que foram consideradas a pertinência, clareza e relevância das perguntas constantes do roteiro. Esse processo consistiu no envio do roteiro para especialistas em educação que puderam avaliar os itens considerados importantes. Para a apreciação dos especialistas, enviamos um correio eletrônico que solicitava a disponibilidade de cada e, em anexo, uma carta de solicitação assinada pelo investigador e outro anexo em formato *Word* que incluía uma tabela em que foram descritos os objetivos da pesquisa e da entrevista para que os itens fossem analisados.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e por via telefônica, mediante a assinatura de um consentimento informado que visa resguardar as questões éticas de uma pesquisa acadêmico-científica, destacando a voluntariedade de participar ou deixar de participar dela sem implicações de qualquer natureza. Antes das entrevistas, uma carta solicitando autorização para a coleta de dados foi enviada a cada Direção Municipal de Educação que, por sua vez, forneceu as listas das escolas que foram selecionadas intencionalmente, conforme aos critérios de inclusão. Após a seleção das escolas, cada diretor recebeu uma carta solicitando permissão e consentimento para que se procedesse a coleta de informações inerentes à pesquisa. Em todos os procedimentos prévios, deixamos claro aos participantes que, além da importância de sua participação para os resultados da pesquisa, também ficou reiterado o caráter voluntário de suas participações.

A província do Zaire que é composta de seis municípios com dimensões territoriais e populacionais relativamente semelhantes em alguns aspectos e díspares outros, conforme ficou evidente na primeira seção, e as questões geográficas no concernente ao acesso, foram determinantes no momento de selecionar os dois Municípios. Cada município conta com uma Direção Municipal da Educação que também é parte da população participante, por sua vez, esses indicaram algumas escolas conforme os seguintes critérios de inclusão:

- escolas com até ou mais de 500 alunos regularmente matriculados;
- contar com alunos que tenham algum tipo de deficiência (física, sensorial ou intelectual) ou estejam na categoria de alunos com necessidades educativas especiais;
- ter sido reabilitada (reformulada) e mobiliada nos últimos 10 anos;
- contar com um diretor com o tempo de serviço igual ou superior a 5 anos na função; e
- a presença de figuras femininas nas direções das escolas é, também, um critério de inclusão;

Após a observação dos critérios preestabelecidos, foram selecionadas quatro escolas do ensino primário sob a jurisdição dos dois Gabinetes Municipais e seus respectivos diretores para dar resposta ao procedimento da entrevista no contexto da prática, dentre essas escolas, duas lideradas por mulheres e outras duas por homens. Para completar o grupo de participantes, foi contemplado um responsável pelo Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais para a compreensão da dimensão política e sua concretização ao nível da província.

Tabela 2 – Dados gerais sobre os Gabinetes Municipais da Educação do Soyo e Nzeto: alunos matriculados, professores e escolas da pesquisa ano letivo 2021/2022

	Província do Zaire					
	Gabinete Municipal da Educação do Soyo			Gabinete Municipal da Educação do Nzeto		
	Geral	Escola primária n°X1	Escola primária n°X2	Geral	Escola primária n°X3	Escola primária n°X4
Iniciação						
Ensino Primário						
Total de Matrículas	X	2172	882	X	865	X
Total de Docentes	X	42	26	X	23	X

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

A tabela anterior, ilustra os dados das matrículas realizadas no letivo 2021/2022 e o número de professores que constituem o sistema ao nível dos municípios e das escolas selecionadas. Porém, das Direções Municipais da Educação e da escola X4 não pudemos acessar a essas informações. Assim sendo, formamos um grupo de dois representantes de Gabinetes Municipais da Educação, quatro diretores de

escolas do ensino primário e um responsável pelo Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Esse grupo de profissionais se constitui na nossa amostra, que conforme Sampieri, Collado e Lucio (2014), nas pesquisas qualitativas são contemplados, como amostra, o grupo de pessoas, eventos, acontecimentos, comunidades sobre as quais se procede a coleta as informações, sem necessariamente ser estatisticamente representativa do universo ou população estudada. Considerando o fato de que várias são as escolas distribuídas pelos diferentes municípios da província e a natureza qualitativa da pesquisa, optamos por uma amostragem não probabilística do tipo intencional.

Para garantir o princípio ético do anonimato dos participantes da pesquisa, esses foram codificados da seguinte maneira: para os gestores educacionais como GPEE, GED1 e GED2 e, pelas escolas primárias como GESC1, GESC2, GESC3 e GESC4. As escolas contempladas, conforme a Tabela 2, são igualmente codificadas. A seguir, alguns dados sociodemográficos dos participantes que de uma ou outra forma podem influenciar o modo de atuação política média a recontextualização a política de educação especial e inclusiva.

Quadro 4 – Dados sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Indicadores				
	Idade	Gênero	Tempo de serviço	Nível acadêmico	Área de formação
GPEE	32	M	13 anos	Licenciado	Ensino de Matemática
GED1	51	M	34 anos	Mestre	Auditoria e Gestão de Empresas
GED2	45	M	18 anos	Licenciado	Ensino de Psicologia
GESC1		F		Licenciada	Ensino Primário
GESC2	37	M	14 anos	Licenciado	Ensino Primário
GESC3	43	M	13 anos	3º Ano	Pedagogia
GESC4	45	F	17 anos	Médio	Ciências sociais

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Considerando que os atores de política veem e se posicionam sobre determinada política, a partir do lugar onde se encontram, entendemos que as culturas profissionais influenciam decisivamente o modo como os gestores educacionais e escolares compreendem as orientação e diretrizes da política de educação especial e inclusiva e, consequentemente, o modo como a interpretam e a traduzem.

2.3.3 Procedimento de análise de dados

Enveredou-se pela análise temática para o processo de análise e interpretação das informações, por ser, ao nosso entender, o procedimento que mais argumentos nos proporciona para contemplar falas e documentos, segundo as fontes consultadas. Segundo Braun e Clarke (2006, p. 5), a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela, minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes. Porém, também vai, em muitas vezes, mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa (Boyatzis, 1998 apud Braun; Clarke, 2006). A análise e interpretação dos discursos assumidos nos documentos oficiais e nas falas dos gestores escolares e de educação permitem que a atuação política nos contextos de influência, de produção de texto e de prática sejam compreendidos conforme a realidade.

A análise temática, permite igualmente evitar que a pesquisa seja de um nível meramente descritivo, o que nos levaria a um dos postulados de Tello e Mainardes (2014, p. 155) quando defendem que “os fundamentos teóricos e epistemológicos de uma pesquisa em política educacional devem permitir a compreensão de um objeto de estudo e não meramente a descrição”.

Uma de suas facetas consiste em relatar experiências, significados e realidades dos participantes da pesquisa, para além de examinar o modo como esses eventos ocorrem. Por meio de liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados (Braun; Clarke, 2006, p. 3), o que nos permite estabelecer relação com o enfoque epistemológico assumido, a teorização combinada¹¹ entendida desde Mainardes (2017). Diferente de outros métodos de análise de dados, a análise temática não pertence a uma teoria preexistente, em consequência disso, pode ser utilizado em vários, embora não em todos os enquadramentos teóricos e fazer diferentes coisas (Braun; Clarke, 2006).

Um dos aspectos de elevada relevância da análise temática nesta pesquisa é a sua flexibilidade no quesito da determinação dos temas que emergem dos dados,

¹¹ Teorização combinada é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise, na medida em que, as teorias escolhidas e combinadas devem ser justificadas, implicando um rigoroso exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica (Mainardes, 2017).

podendo estes ser uma temática indutiva ou teórica. Para Braun e Clarke (2006), a análise temática indutiva consiste na identificação dos temas, partindo de um forte vínculo com os dados, fazendo desse, mais parecido a teoria fundamentada e, por outro lado, está a análise temática teórica que consiste num direcionamento a partir dos interesses teóricos do pesquisador, por isso, é mais orientada para análise que a descrição, uma orientação que não define a natureza descritiva da pesquisa, mas sim, permitindo, segundo Tello e Mainardes (2014), uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico dos dados da pesquisa, ou, aquilo que os autores simplesmente chamam de posicionamento epistemológico.

Partindo da teoria da atuação política e pelo método do ciclo de políticas para analisar contextos particulares, a análise temática teórica é a que melhor enquadramento tem já que os temas/códigos estarão enquadrados entre os três primeiros contextos do ciclo de políticas, ou seja, os contextos de influência, produção de texto e da prática que são arenas políticas, são aqui igualmente assumidos como os temas da análise temática. Portanto, a avaliação do pesquisador será necessária para determinar o que é um tema, bem como quando ele está, de fato, “pronto” (Souza, 2019).

Não se trata de um compromisso de fidelidade com o enfoque epistemotológico, trata-se sim, de um exercício de coerência, tal como a teoria combinada exige. No entanto, cabe referenciar que os pesquisadores não podem, ou pelo menos, não deveriam libertar-se dos seus compromissos teóricos e epistemológicos, e que os dados não são codificados em um vácuo epistemológico (Braun; Clarke, 2006).

Dessa forma, a análise temática proposta vai além do nível semântico dos dados, consistirá fundamentalmente em uma análise mais ao nível latente que, segundo Braun e Clarke (2006), começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações e ideologias subjacentes que são teorizadas como formatação ou informação do conteúdo semântico dos dados, considerando sempre um dos postulados de Ball, Maguire e Braun (2016), que consiste em reconhecer que as políticas são colocadas em ação em condições materiais diferentes, com recursos variados em relação a determinados problemas, ou seja, os contextos importam.

Tal como defende Ball, sobre a não linearidade do Ciclo de Política, Braun e Clarke (2006) defendem que a análise não é um processo linear em que simplesmente se vai de uma fase para a seguinte, em vez disso, é mais um processo recursivo, a

qual nos movemos para frente e para trás, conforme necessário, ao longo das fases. Além disso, é um processo que se desenvolve ao longo do tempo (Ely *et al.*, 1997 *apud* Braun; Clarke, 2006), e não deve ser apressado.

Do ponto de vista procedural, a análise temática obedece a seis fases necessárias que não dispensam, como anteriormente referenciado, o princípio da flexibilidade na sua execução, tal como apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Fases da análise temática

Fases	Descrição
Familiarizando-se com os dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
Buscando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um “mapa” temático da análise.
Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006).

Do ponto de vista da realização, a pesquisa obedeceu diferentes etapas que foram do desenho ao desenvolvimento e até a socialização dos principais resultados.

Figura 7 – Procedimentos metodológicos



Fonte: Adaptado pelo autor (2023) a partir de Ochoa (2015, p. 149).

Fase conceitual – nesta etapa, procedemos a formulação, delimitação do objeto, do tema, definição dos objetivos e revisão bibliográfica. Foi feita, igualmente,

a identificação de uma teoria/marco teórico, formulação da pergunta de investigação e dos pressupostos da pesquisa.

Fase do desenho da pesquisa – foi feita a seleção da abordagem qualitativa, identificação dos participantes e seus critérios de inclusão, determinação e elaboração dos instrumentos de coleta de dados e seus procedimentos de análise. Ao terminar essa fase, procedemos a submissão do projeto ao comitê de ética de investigação.

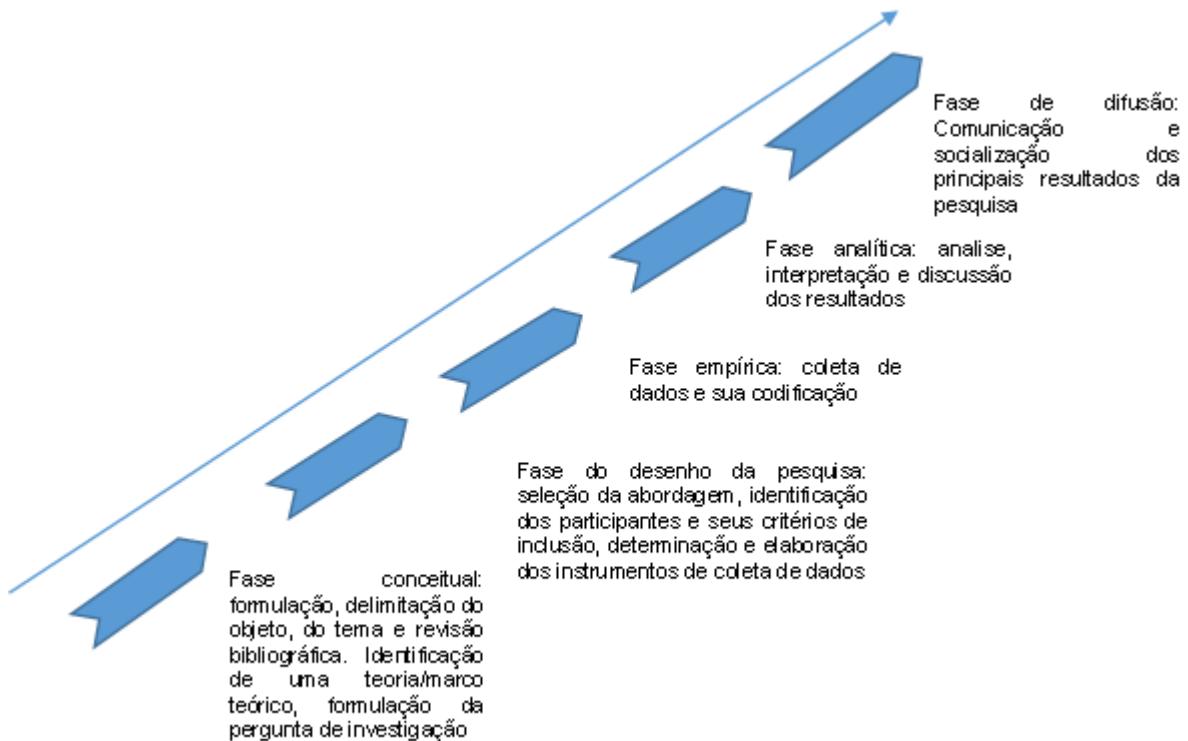
Fase empírica – nessa fase, procedemos a coleta de dados e sua codificação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas presencialmente e com recurso aos dispositivos de gravação.

Fase analítica – realizada análise, interpretação e discussão dos resultados, confrontando os resultados da pesquisa com as abordagens da literatura especializada. Porém, o mais importante foi o reporte dos resultados que refletem o contexto de prática.

Fase de difusão – consiste na comunicação e socialização dos principais resultados da pesquisa. Nessa fase, para além do procedimento formal de apresentação e defesa plenária dos principais resultados da pesquisa, é pretensão nossa a divulgação dos mesmos resultados por meio de outros eventos e de revistas científicas.

Considerando essas fases, na Figura 8 apresentamos a lógica que subjaz aos procedimentos metodológicos.

Figura 8 – Lógica dos procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir de Ochoa (2015).

2.3.4 Questões éticas da pesquisa

Os princípios éticos dessa pesquisa fundamentam-se no respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolverem seres humanos, como indicado na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e, pelo fato de a pesquisa em ciências humanas e sociais exigir respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada, de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. Importa igualmente destacar que a avaliação ética das pesquisas desenvolvidas na Udesc é regulamentada pelo Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEPSH (Udesc, 2018).

Embora seja um critério obrigatório o envio do projeto de pesquisa que envolve seres humanos ao Comitê de Ética, este procedimento foi iniciado, mas não finalizado, por conta de uma incompatibilidade do formulário com os dados de pesquisas realizadas fora do Brasil. Associado a isso, podemos destacar o posicionamento de

Mainardes (2017, p. 2) que reconhece o “caráter altamente burocrático da revisão ética no Brasil, o qual possui regras e procedimentos uniformes para a área da pesquisa biomédica e da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais”. Todavia, em consideração ao princípio da dignidade da pessoa humana como uma exigência de todas as pesquisas que envolvam seres humanos (Mainardes; Cury, 2019), os sujeitos da pesquisa foram informados com antecedência e seus consentimentos foram solicitados, deixando claro, em todos os momentos da pesquisa, que a participação era voluntária. Foram igualmente informados, previamente, sobre os riscos e benefícios indiretos de sua participação na pesquisa, conforme os Apêndices E e F.

A integridade e a fidedignidade do processo de investigação, principalmente, o respeito pela condição humana dos participantes mantiveram-se vigiados como compromisso imprescindíveis como forma de garantir, segundo De La Fare, Machado e Carvalho (2014), boas condutas acadêmicas, como no tratamento dos dados e na divulgação do conhecimento nas suas diversas formas. Com isso, a ética em pesquisa, por meio da produção do conhecimento, remete-nos a pensar e repensar as formas existenciais e de convivência que permeiam as relações entre indivíduos, sociedades e instituições.

Para tal, o compromisso a confidencialidade das informações obtidas com as entrevistas na garantia dos cuidados éticos, esteve presente e reiteradamente esclarecido aos participantes, para deixar evidente o compromisso ético da investigação sobre a privacidade das informações e a intimidade dos informantes. Como forma de prevenir um duplo papel e assegurar a fidedignidade, realizou-se uma criteriosa seleção dos excertos das entrevistas, buscando focalizar e manter as ideias dos entrevistados, portanto, sem qualquer julgamento, a partir da visão particular do pesquisador. Das falas dos entrevistados, suas percepções não eram a nossa preocupação, já que o interesse da pesquisa é revelá-las e analisá-las para contribuir na compreensão da atuação da política educacional analisada, consideramos importante não esta vigilância para evitar “o dilema se situa na questão da preocupação em não expor o conjunto da pesquisa em seus valores e identidade em detrimento de um compromisso com a qualidade da pesquisa” (Fagiani; França, 2015, p. 7)

Sobre a questão da devolutiva dos resultados aos sujeitos participantes da pesquisa, é um outro compromisso ético que assumimos com os Gabinetes Municipais da Educação e com as direções das escolas envolvidas. Conforme Pletsch

e Souza (2021), esse **procedimento dar-se-á pelo formato mais tradicional**, após a apresentação e defesa pública da tese e o consequente regresso ao país de origem. Assim, faremos chegar a cada uma das direções, o relatório da pesquisa com as análises, as indagações e as recomendações que sejam úteis para a atuação política, no quesito da educação especial e inclusiva. Segundo as mesmas autoras, as formas de devolução dos resultados devem estar em conformidade com o referencial teórico-metodológico, e podemos também acrescentar o posicionamento epistemológico da pesquisa, que é fundamental que, como premissa ética, considerar, prioritariamente, que os participantes tenham acesso aos seus resultados.

3 ANÁLISE DE DOCUMENTOS NOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO: A LÓGICA DE UMA GÊNESE LEGITIMADA PELO DISCURSO POLÍTICO

Com a análise do contexto de influência e da produção de texto, pretendemos desvendar os sentidos de influências e os meandros de uma agenda política global formulada para os contextos locais, tendo as agências multilaterais como formuladoras e financiadoras. Essa análise do contexto de influência permite compreender a configuração textual e discursiva da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar dada no contexto da produção de texto. É importante a compreensão sobre o que e como as agências especializadas da ONU submetem o local ao global, a partir de agendas e interesses que nem sempre são compatíveis ao contexto da prática, por isso, começamos pelo contexto de influência, por ser o território originário do qual emanam as políticas (Lopes; Macedo, 2011).

3.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS: DOCUMENTOS E ORGANIZAÇÕES INFLUENCIADORAS EM CENA

O objetivo desta subseção é apresentar os contornos influenciadores da política angolana de Educação Especial que, com a presença das agências multilaterais, assume, cria e redireciona sua Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, fortemente apoiada em orientações submissas às agendas globais da educação. Tendo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994, o governo angolano alinhou os fundamentos filosóficos e políticos que conformam toda a sua política educacional voltada à inclusão.

A crença tradicional de associar a deficiência às forças sobrenaturais do mal, a não existência do ensino especial até antes de 1979, a intensa guerra civil de 27 anos que viria a causar danos humanos e materiais nefastos, a falta de professores e escolas suficientes para garantir o direito à educação e a inclusão educativa e a falta de recursos financeiros suficientes nos períodos pós-independência, durante e pós-guerra configuraram o verdadeiro cenário das posteriores políticas de educação especial que, em grande medida, ficaram à mercê das agências multilaterais que orientam e financiam projetos em base de políticas globais.

Pois, ao falar da educação no contexto angolano, fundamentalmente a educação especial e inclusiva, torna-se imprescindível relevar suas particularidades histórico-cultural, multiétnica, a situação política, econômica e social do seu povo. Outrossim, como Estado Soberano, Angola é um país relativamente novo, que alcançou sua independência no final de 1975, período que se viu seguido de uma intensa e sangrenta guerra civil, que culminou em 2002. Após o alcance da paz, marcada pelo calar das armas, uma das grandes prioridades do governo angolano no campo da educação, senão a principal, centrou-se na alfabetização da sua população, criando políticas de acesso massivo às escolas, embora, em muitos casos, em condições generalizadas de precariedade. Dentro de todas as políticas educativas que visam o acesso à escola, estão as das pessoas com deficiência e dos alunos com necessidades educativas especiais, que também enfrentam barreiras culturais.

Tal como em muitos outros países da África Subsaariana, em Angola há uma tendência de se enquadrar a deficiência numa estrutura médica e de assistência social, identificando as pessoas com deficiência como pacientes, diferentes dos que não têm deficiência. A ênfase sobre as necessidades médicas das pessoas com deficiência, considerando-a como um corpo doente com necessidade de restauração à condição, conduz a um desprezo correspondente às suas vastas necessidades sociais, resultando no severo isolamento delas e de suas famílias, o que, segundo esse modelo, demanda de um tratamento que visa amenizar o considerado desvio do estado normal da natureza humana (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Inee, 2006)

Dessa, a deficiência é explicada, segundo várias ocorrências e tal como refere o Inee (2006) com base em argumentos sobrenaturais que, por exemplo, o nascimento de uma criança com o Síndrome de Down ou uma deficiência física é, em muitos casos, denominada Ximbi/Simbi¹², vista como sendo causada pela cólera dos espíritos ancestrais, que têm de ser acalmados com a prestação de homenagem a esses espíritos ancestrais na margem do rio, ou na sombra de uma árvore por meio de rituais praticados na região. No caso da deficiência mental, explica-se, para algumas famílias e grupos sociais como sendo consequência da feitiçaria de algum

¹² Simbi/Kiximbi ou Kisimbi, um termo sem tradução literal em português, são pessoas com algum tipo de deficiência física, alguma síndrome com rasgos físicos ou **má formação congênita** que, não de forma pontual, a cultura angolana considera ser resultado de uma cólera dos espíritos ancestrais, algumas vezes relacionados a divindades aquáticas e outras, a forças ocultas do mal que, para acalmar os espíritos ancestrais, prestam cultos de homenagem a esses, **muitas vezes pedindo seu regresso (sua morte) de onde acredita-se terem vindo. Em outros casos, são considerados seres extraordinários e detentores de poderes divinos, dignos de culto** (INE, 2006, grifo nosso).

dos parentes mais próximos, que geralmente tem sido vítima a tia ou tio maternos (Inee, 2006), longe de ser encarada como uma condição, em muitos casos, pessoas com deficiência, às vezes nem mesmo no seio familiar estão protegidas de discriminações. Por conta disso, o nascimento de uma criança com deficiência é motivo de um embaraço para a família, porque a deficiência é vista, para grande parte da população, como evidência das forças do mal.

Em decorrência disso, a educação especial teve de enfrentar e continua enfrentando, ao longo dos tempos, várias dificuldades evidenciadas no confronto às práticas discriminatórias e de exclusão que, apesar das barreiras culturais e das dificuldades econômicas, fundamentalmente impostas pelo longo conflito armado, o país foi dando passos importantes, no sentido de melhorar o atendimento educativo de pessoas com deficiência (Angola, 2017).

Embora a assunção legal e pioneira da educação especial em Angola data de 1979, quatro anos depois da Independência, o que se deu pelo Decreto nº 56/79, foram criadas, teoricamente, as condições mínimas indispensáveis, permitindo pôr em funcionamento as escolas de Educação Especial, cuja meta é educar a população com deficiência e os alunos com necessidades educativas especiais, sob gestão do Departamento Nacional da Educação Especial criada no ano seguinte (Inee, 2006). O atendimento não só era limitado as crianças com deficiência visual e auditiva, o mesmo era precário, segregador e não contemplava todas as províncias. Por conta das condições econômicas e sociais, nomeadamente, a falta de recursos financeiros levou à abertura das primeiras salas especiais¹³ nas escolas do Ensino Geral, para atender os alunos com deficiência intelectual que não era público prioritário das poucas escolas especiais que existiam, porém, tanto as escolas especiais como as salas especiais funcionavam em ambientes escolares segregados e de discriminação (Chambal; Rafante; Selingardi, 2014; D'Avila; Pantoja; Carvalho, 2019; Inee, 2006).

A expansão da Educação Especial em Angola, à semelhança de diferentes países, começou a partir da década de 1990, tendo como fundamento basilar as orientações advindas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, em defesa dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, uma expansão

¹³As salas especiais são compreendidas por turmas constituídas apenas por estudantes sujeitos do ensino especial, essas salas segregadas estão alocadas dentro das escolas regulares. As escolas especiais caracterizam-se pelo atendimento exclusivo dos estudantes com necessidades educativas especiais em ambiente separado das escolas regulares de ensino, ou seja, possuem local próprio caracterizado pelo ensino especializado (D'Avila; Pantoja; Carvalho, 2019, p. 8).

reforçada com a Realização da Mesa Redonda Nacional sobre a Educação para Todos, sob apoio e financiamento da Unicef e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) (Chambal; Rafante; Selingardi, 2015; Inee, 2006). Todavia, essa modalidade de educação, além do ambiente restrito e não estimulador que proporcionava para os alunos com deficiência, se caracterizava pela segregação e discriminação, já que a “Educação Especial em Angola estava organizada sob critério segregativo, pois os alunos com deficiência frequentavam as escolas especiais e centros de atendimento especializado” (Chambal; Rafante; Selingardi, 2015, p. 13).

A grande virada da educação especial em Angola acontece com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo Governo da Espanha em colaboração com a Unesco em 1994, da qual resultou a Declaração de Salamanca, com a finalidade de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, concretamente capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Como signatário dessa Declaração, o governo angolano alia-se, cada vez mais, às perspectivas e experiências de outros países, no que concerne a configuração do ensino especial, tendo que marcar passos importantes face aos compromissos da inclusão educativa da pessoa com deficiência e alunos com necessidades educativas especiais, cabendo depois ter implementado o projeto 534/Ang/10 sobre Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis (Angola, 2017; D’Avila; Pantoja; Carvalho, 2019).

Em decorrência da participação de Angola na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e da necessidade de implementação do projeto 534/Ang/10, no mesmo ano de 1994, conforme Inee (2006, p. 10), o país começou um processo de “integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas do ensino regular, em salas especiais e integradas”. O projeto implementado compreendeu duas etapas, sendo que a primeira fase (piloto) iniciada em 1994 abrangeu três províncias, nomeadamente, Luanda, Benguela e Huila. Com o intuito de responder rapidamente por meio dos resultados do projeto, no ano de 1995 foi criada a Direção Nacional para a Educação Especial em substituição do Departamento Nacional para a Educação Especial, com a finalidade de oferecer à modalidade uma maior autonomia administrativa e capacidade técnica para

confrontar-se com os novos desafios colocados pela adesão à referida Declaração (D'Avila; Pantoja; Carvalho, 2019).

Com as mudanças feitas, o projeto prosseguiu com uma segunda fase em 2000 em mais três províncias, nomeadamente, Huambo, Cabinda e Bié, deixando clara a significativa influência da Declaração de Salamanca. Concomitantemente a expansão do projeto, outras ações foram sendo desenvolvidas, dentre essas, as visitas de orientações metodológicas, não somente nas províncias contempladas das duas primeiras fases, mas também em outras, foram feitos investimentos na formação de técnicos especializados no exterior e formação em serviço capacitação local de professores em matéria de educação especial e integrada (Inee, 2006). Ainda assim, a oferta desses serviços era limitada e ficou circunscrito para as zonas pouco ou não afetadas pela guerra naquele momento.

Como se pode observar em Angola (2001), sob orientações de algumas Agências do Sistema das Nações Unidas, em 1995 o Ministério da Educação e Cultura (atualmente Ministério da Educação) identificou e formulou um Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para o decênio 1995-2005 de características intersetorial e pluridisciplinar, com o objetivo de adequar o ensino às exigências para o desenvolvimento humano sustentável, numa perspectiva de reconstrução sobre novas bases, quando mais uma vez se previa o fim do conflito armado.

Porém, como consequência do modelo de política educacional herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar que geraram graves problemas sociais e econômicos, Angola viu-se completamente condicionada no cumprimento dos desafios educacionais propostos pelas agências especializadas da ONU que assessoravam e financiavam os projetos voltados a escolarização e alfabetização da população em geral. Essa avaliação resultou na elaboração da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação em 2001, um documento que tinha como objetivo principal dar a conhecer as linhas características gerais e específicas do diagnóstico e o prognóstico no curto, médio e longo prazos do Sistema de Educação, com predominância para os subsistemas, níveis e modalidades de ensino que o integram, nomeadamente: Alfabetização e Ensino de Adultos; Ensino de Base Regular; Ensino Médio (Normal e Técnico-Profissional); Ensino Superior; e Formação Profissional, no sentido de se equacionar e formular medidas e ações estratégicas no âmbito da Estratégia Global para a Saída da Crise adotada pelo Governo em 1999 (Angola, 2001).

A Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 não só fez o diagnóstico sobre o estado da educação e grau de cumprimento dos compromissos sobre ela, mas fez igualmente um prognóstico e definiu ações necessárias que visavam reverter a situação. O seu marco de ações destaca três períodos distintos, mas complementares, nomeadamente, a Emergência (2001/2002), a Estabilização (2003/2006) e finalmente a Expansão e o Desenvolvimento (2007/2015) (Angola, 2001). Dessa resultou a Lei de Bases do Sistema Educação de 31 de dezembro de 2001, o que possibilitou, igualmente, a evolução da Direção Nacional de Educação Especial para o Inee por meio do Decreto Lei nº 07/03, de 17 de junho de 2003. Essa lei contempla a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do Ensino Geral, como para o subsistema da educação de adultos, e é destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração socioeducativa e socioeconómica dos mesmos e dos alunos superdotados (Angola, 2001, p.16). Porém, sua transversalidade limita-se apenas para dois entre os seis subsistemas desse Sistema de Educação e Ensino. Embora tenha sido um avanço importante para um modelo escolar mais inclusivo e que pudesse valorizar e trabalhar a diversidade na sala de aula, não faz desse um sistema transversalmente inclusivo.

Por conta das insuficiências verificadas na Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 e na Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001, o Inee elaborou o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015, que além de definir ações, ampliou o conceito e campo de ação dessa modalidade de ensino, sendo uma modalidade com caráter transversal a todos os subsistemas de ensino, com a missão de atender a todas as pessoas com necessidades educativas especiais, transitórias ou permanentes, com vista a facilitar a sua integração escolar e social (Inee, 2006, p. 13). Todos os projetos, planos estratégicos e leis criadas foram sob forte influência das agências especializadas da ONU.

Do ponto de vista do ordenamento jurídico, sobre a Educação Especial em Angola, acontece em 2017 com a criação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, um “documento elaborado Instituto Nacional de Educação Especial (Inee), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e outros Departamentos Ministeriais” (Angola, 2017, p. 3675), deixando clara a

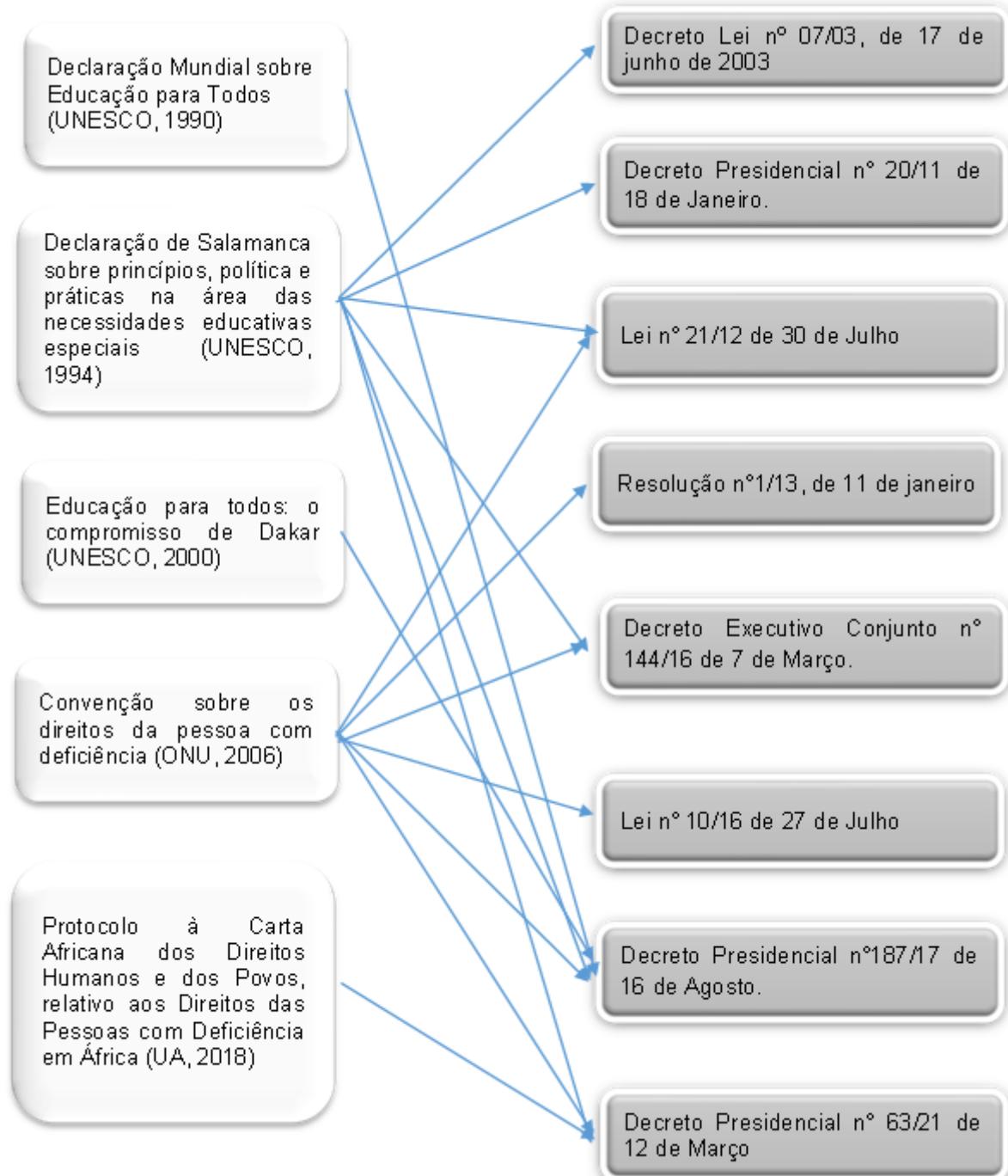
importância das agências especializadas da ONU sobre essa política. Importa igualmente realçar que, a experiência brasileira, por meio do Instituto Rodrigo Mendes (IRM) teve um importante papel na prestação de consultoria técnica de profissionais brasileiros na elaboração do documento técnico *Política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar*, o qual pautou os fundamentos teórico e prático na concepção da Convenção da ONU de 2006 e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 do Brasil (D'Avila; Pantoja; Carvalho, 2019, p. 19).

Junto da Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência é dos documentos que mais influências teve na atual elaboração da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Apesar de ter assinado e ratificado a Convenção e o Protocolo Adicional a 5 de março de 2013, tendo depositado em 2014 (Resoluções da Assembleia Nacional 1/13 e 2/13) e sendo Estado Parte desde 19 de maio de 2014, Angola já contava com a Lei e a Política da Pessoa com Deficiência desde 2011, ambas elaboradas sob fundamentos dos normativos internacionais promulgados pela ONU. Conforme a Figura 9, podemos observar os principais documentos influenciadores da política de educação especial e inclusiva.

A Figura 9, a seguir, demonstra as influências dos documentos internacionais sobre os documentos nacionais, evidenciando, não somente o jogo de influência desses, porém, pode-se igualmente observar os documentos internacionais que mais influências possuem sobre diferentes documentos nacionais, tal como os documentos nacionais que mais influências internacionais tiveram.

Como já foi referenciado anteriormente, embora a modalidade da Educação Especial tenha sido implementada em 1979, as principais ações que começaram a impulsionar sua extensão e evolução datam de 1991, ano em que foi realizada a Mesa Redonda Nacional sobre “A Educação para Todos” sob os auspícios do Unicef e Pnud em 1991, à luz das recomendações da Conferência Mundial sobre “A Educação para Todos”, Jomtien/Tailândia 1990 (Inee, 2006, p. 10) fazendo com que fosse tomada a decisão da expansão imediata do Ensino Especial a todo o País, com a nomeação de chefes de secção em todos os Gabinetes Províncias da Educação.

Figura 9 – Influência dos documentos internacionais na elaboração dos documentos nacionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No quadro das principais influências desses documentos, podemos destacar as seguintes:

- a. o primeiro exercício de extensão e garantia de autonomia financeira e patrimonial da modalidade de Educação Especial deu-se com a criação da

Direção Nacional de Educação Especial em 1995, logo após a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que dela resultou a Declaração de Salamanca. Daí foi concebido e implementado o projeto 534/Ang/10 que consistiu na Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis, em resposta a Declaração de Salamanca;

- b. a prévia existência de uma Lei e Política da Pessoa com Deficiência antes que o Governo angolano assinasse e ratificasse a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência deveu-se a um mecanismo de fortalecimento da parceria de Reforço Institucional entre Pnud e o Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, tornando, cada vez mais evidente, a influência da ONU em quase todos os momentos da Política de Educação Especial em Angola; e
- c. a elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar teve uma forte influência de documentos e parceiros internacionais, fundamentalmente os documentos da ONU e a assessoria técnica do Instituto Rodrigo Mendes (IRM) do Brasil que, por sua vez, tem parcerias com várias multinacionais e agências especializadas da ONU, nomeadamente, o Unicef). Além dos documentos internacionais, a elaboração dessa política adotou direcionadores filosóficos e conceituais de documentos nacionais como a Constituição da República de Angola, a Lei da Pessoa com Deficiência e a Lei das Acessibilidades, porém, esses dois últimos são uma extensão contextualizada dos normativos da ONU sobre as matérias correspondentes.

Outra grande influência, foi a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar que esteve e continua sujeita ao BM, por meio da Unicef e do Projeto Aprendizagem para Todos (PAT) em Angola e que foi aprovado pelo Conselho de Diretores do BM em 2013, com sua efetivação em junho de 2014. Essa política visa melhorar os conhecimentos e as competências dos professores, assim como a gestão das escolas nas áreas designadas do Projeto e desenvolver um sistema de avaliação sistemática de alunos (PAT-Angola, 2014, p. 3), tendo um crédito inicial de 75 milhões de USD financiados e uma contrapartida de 5 milhões de USD do governo de Angola. Nesse jogo de influências, o IRM como parceiro estratégico da Unicef e do

BM foi fundamental com elaboração do texto da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva.

A primeira contribuição com o continente africano é, sem dúvida, um marco para a história do Instituto Rodrigo Mendes. ‘Recebemos o convite após uma aula que ministrei em um curso na Escola de Graduação em Educação de Harvard. Um dos participantes era oficial do Unicef em Angola e posteriormente, ele me escreveu perguntando se eu estaria disposto a contribuir como consultor na construção de políticas públicas para a educação inclusiva no país’ (Mendes, 2015).

Embora não seja taxativamente o caso do IRM que entra em ação no jogo de influência, por conta de um contato pessoal e conjugação de interesses na órbita das agências multilaterais em cena, pode-se afirmar que Mendes (2015) estabelece os primeiros contatos como um ator internacional que dissemina ideias e projetos globais de políticas educacionais. Aqui, importa realçar que atores internacionais que não sejam organizações internacionais também têm a capacidade de influenciar e enquadrar a política de educação global, recorrendo a normas, convicções de princípios, evidências e outras formas de ideias (Verger, 2019).

Daí que a elaboração da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, sob grande influência do Unicef e da Unesco, deu-se, inicialmente, pelo IRM, que desenvolveu sessões de formações de alguns quadros que, posteriormente, no âmbito da parceria com o Ministério da Educação de Angola, por meio do Inee, elaborou o texto da atual política, evidenciando, conforme Verger (2019, p. 15), a capacidade estruturante das Organizações Internacionais (OI) e outros tipos de atores transnacionais e como esses alteram a dinâmica de tomada de decisão em sistemas de políticas multiescalares. Nesse cenário de influências, o BM aparece como um importante agente.

Retomando a ideia da influência do BM sobre a política em causa, embora o PAT esteja fundamentalmente voltado para a capacitação de professores, assim como a de gestores escolares desde a sua implementação, em 2019, depois que o PND 2018-2022 definiu alguns objetivos e prioridades sobre a Educação Especial, ela passou a figurar na sua agenda. Aparece, novamente em cena, o IRM sob convite do BM, que acabara de aprovar um Termo de Referência para que aquela instituição brasileira pudesse elaborar uma proposta técnica e financeira de apoio ao Inee, para a elaboração e implementação de um Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva (Angola, 2018; PAT-Angola, 2019).

Como consta do relatório do PAT em 2021, o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva revisado e validado pelos especialistas do BM, conta com uma proposta financeira de execução de um período de 10 anos (PAT-Angola, 2021), deixando explícito o poder de disseminação de soluções políticas das Organizações Internacionais, um poder partilhado entre BM, Unicef e o IRM na elaboração de políticas e planos nacionais voltados para a educação especial inclusiva. Tal como afirma Verger (2019, p. 16),

Dentro do campo da política educacional global, o poder também é sobre a capacidade de definir as principais prioridades e objetivos da mudança educacional, bem como quais os principais problemas que os sistemas educacionais devem tentar abordar.

Sob o argumento de que a educação é o meio pelo qual se alcança o desenvolvimento sustentável por intermédio do investimento pelo capital humano, as intervenções das agências especializadas da ONU na Política de Educação Especial Inclusiva em Angola, deixam manifestos seus interesses e suas preferências por uma escola inclusiva que eduque todos os alunos juntos, ou seja, uma ideia que indica a educação como um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, ao mesmo tempo que, por razões econômicas, as escolas inclusivas chegam a ser menos onerosas em vez das escolas especiais destinadas somente a grupo de crianças específicas (Souza; Pletsch, 2017; Unesco, 2009, 2020).

Essas instituições, no domínio das parcerias que celebram com os países em desenvolvimento, fundamentalmente o BM, como Souza e Pletsch (2017, p. 16) evidenciaram, “têm caráter mandatório, sem considerar a fundo as características e as necessidades específicas da nação, sobretudo quando dos acordos com países mais empobrecidos”, como o caso de Angola que, na sua proposta de parceria com o Grupo Banco Mundial (GBM) 2020-2025 obedece a abordagem da instituição financiadora que faz o diagnóstico sistemático do país, dita o quadro ou os termos da parceria, faz a avaliação de desempenho e, finalmente, faz a avaliação dos resultados e suas consequentes lições (World Bank Group, 2019). Nessa proposta de parceria, em que a educação é definida como uma das áreas com foco especial, o GBM não se limita ao financiamento e monitoramento dos investimentos, eles identificam as necessidades, definem as metas e as prioridades dentro do marco político do país.

Os discursos humanitários assumidos nos meandros das agências especializadas da ONU pregam o caráter produtivo da educação, em que a mensagem da educação para aliviar a pobreza nos países em desenvolvimento passou a ser a estratégia para a regulação social, combate à pobreza e a garantia da segurança pelos constantes alinhamentos ao longo dos tempos, para responder as demandas neoliberais que primam mais pelo capital humano em vez do ser humano (Leher, 1999; Oliveira, 2016).

Como definido no quarto compromisso do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, o de garantir “educação de qualidade inclusiva e equitativa” e promover a “aprendizagem ao longo da vida para todos”, o que faz parte dos esforços da Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável de não deixar ninguém para trás (Unesco, 2020, p.10), esse discurso da educação é proliferado como um mecanismo de redenção e de busca de “um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo, no qual as necessidades daqueles em maior desvantagem sejam atendidas” (Unesco, 2020, p.10).

Nessa agenda mundial de homogeneização das políticas educacionais e promoção das políticas educacionais globais, a ONU, por meio de suas agências especializadas tem sido aquilo que Leher (1999) chama de Ministério Mundial da Educação dos países periféricos. Visto desde a perspectiva do ciclo de políticas, conforme Mainardes (2006, p. 51) baseado em Ball, a disseminação de influências internacionais na Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar angolana acontece das duas maneiras como podem ser entendidas. A primeira, foi influenciada pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de empréstimos de políticas e os grupos e indivíduos e suas soluções no mercado político e acadêmico por periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias, como foi o caso do IRM em que a parceria começa como já foi referida anteriormente. A segunda política teve influências por meio dos financiamentos e imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências como o Unicef, Unesco e BM que, além dos patrocínios a das assessorias técnicas, definem e adotam práticas que visam responder aos objetivos estabelecidos por conta das necessidades e prioridades.

As influências dos documentos internacionais demonstram uma clara desconsideração dos saberes social e culturalmente situados nos diversos contextos

da atuação política, um mecanismo de denominação e de poder alimentado e legitimado pelas influências ideológicas. Esses organismos definem, inclusive, a validade de saberes e a legitimidade de uma cultura, dependendo das circunstâncias (Dorziat, 2008).

3.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: VOZES E DISCURSOS QUE IGNORAM A REALIDADE OBJETIVA

O objetivo deste item visa analisar a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar como um texto que resultou de disputas e, talvez, de acordos entre os grupos que dela atuaram em diferentes lugares.

Como já ficou evidente no contexto de influência dessa política, a implementação da Modalidade de Educação Especial que se deu quatro anos após a independência de Angola, e não marcou imediatamente a construção da atual política, o que viria a acontecer a partir de 2015, período em que o IRM sob o convite do Unicef passou a assessorar tecnicamente o Inee e, consequentemente, a elaborar o texto da atual política.

Considerando o regime político de Angola que é o presidencialismo, como a referência feita na introdução desse texto, em que o Presidente da República é, ao mesmo tempo, Chefe de Estado e do Governo que trabalha com a assessoria do Conselho de Ministros, as políticas públicas, incluindo as voltadas para a educação em todo o país, estão centralizadas.

Nesse sentido,

O Ministério da Educação, oficialmente abreviado como MED, é o Departamento Ministerial auxiliar do Titular do Poder Executivo que, de acordo com os objetivos e prioridades definidas, tem como missão definir, propor, coordenar, executar e controlar, a política educacional dos níveis de educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário (Angola, 2020, p. 4561).

Diferente do Brasil em que os Estados e municípios têm autonomia de elaborar políticas próprias, em Angola, as províncias e municípios trabalham para dar resposta a política central. Por conta disso, a análise da produção de texto dessa política dá-se, além das influências do Unicef e da Unesco, por meio dos documentos normativos que antecederam a elaboração do texto da atual política de educação especial inclusiva, como podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Linha de tempo sobre a Política de Educação Especial em Angola

Datas importantes	Respaldo legal	Descrição
1972	-----	Primeiras ideias de escolarização de pessoas com deficiência.
1979	Circular nº 56/79	Criação da educação especial como modalidade de ensino.
1980	Decreto nº 40/80, de 14 de maio.	Criação do Departamento Nacional para a educação especial
1994	Projeto 534/Ang/10	Assunção e implementação dos compromissos da Declaração de Salamanca que se configurou em experiência concreta de efetivação do novo paradigma que consistia na promoção de oportunidades educativas para a reabilitação de crianças vulneráveis. Inicialmente em três províncias e, depois de 2000 estendido paulatinamente para todas as províncias.
2011	Decreto Presidencial nº 20/11, de 18 de janeiro	Aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial.
2012	Lei 21/12, de 30 de julho	Lei da pessoa com deficiência.
2014	Decreto presidencial nº 312/14	Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial.
2016	Decreto Executivo Conjunto nº 144/16	Aprova os Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial, designados por Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.
2016	Lei nº 10/16, de 27 de julho	Aprova Lei das Acessibilidades que estabelece as normas gerais, condições e critérios de acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade condicionada.
2017	Decreto Presidencial nº 187/17	Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No Quadro 6, estão as referências normativas e seus âmbitos, em consonância a uma linha de tempo que pode refletir diferentes momentos em que se dá o desenvolvimento da Modalidade da Educação Especial, da sua implementação até a construção de uma Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Todo o processo de criação dessa Política obedeceu uma linha de tempo que, por sua vez, foi influenciada por todas as ocorrências situadas.

Com o intuito de garantir uma atenção mais especializada e específica às crianças com necessidades de apoio educativo, o governo angolano, pelo Decreto Presidencial nº 20/11, criou o Estatuto da Modalidade de Educação Especial que

define como objetivo geral da educação especial, o atendimento, orientação, acompanhamento, formação e apoio à inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (Angola, 2011). Esse decreto definiu aquelas que devem ser as áreas de intervenção dessa modalidade de ensino, nos termos demonstrados no Quadro 7.

Quadro 7 – Áreas de intervenção da educação especial

Domínio	Área de intervenção
Intelectual	Altas habilidades
	Deficiência intelectual
	Transtornos invasivos de desenvolvimento
Sensorial	Deficiência visual
	Deficiência auditiva
	Surdo-cegueira
Neuromuscular e óssea	Deficiência físico-motora
	Dificuldades da fala e da linguagem
	Paralisia cerebral
Desajustes sociais e emocionais	-----
Deficiências múltiplas	-----

Fonte: Adaptado pelo autor (2023) a partir de Angola (2011, p. 298).

O mesmo Decreto, no seu Art. 8º, define os equipamentos especiais de compensação às necessidades educativas especiais do aluno e os mesmos estão divididos em dois grupos: de um lado, o material didático específico, que inclui os livros em braile e ampliados, livros com caracteres ampliados, material audiovisual, material em formato digital e equipamento específico para leitura, escrita, e cálculo; e, de outro lado, os dispositivos de compensação individual ou de grupo, incluindo auxiliar ótico e acústico, equipamento informático adaptado, máquina de escrever em braile, cadeira de rodas, prótese auditiva e bengala (Angola, 2011, p. 299).

Após a aprovação do Estatuto da Modalidade de Educação Especial, no ano seguinte, antes mesmo que fosse signatária da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Angola aprovou a sua Lei da Pessoa com Deficiência pela

Lei nº 21/12, de 30 de julho, fundamentado nos preceitos da ONU, definindo a pessoa com deficiência como aquela que, por motivo de perda ou anomalia congênita ou adquirida, de funções psicológicas, intelectuais, fisiológicas, anatômicas ou de estrutura do corpo, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar as atividades e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas (Angola, 2012, p. 3256).

Essa lei, que muita influência tem sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, no seu Art. 22 faz menção sobre o direito à educação e ao ensino a toda pessoa com deficiência. Sobre isso, o documento destaca que compete ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante ao provimento de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e comunicação (Angola, 2012, p. 3260), alinhando-se aos artigos 7 e 24, ambos dos seus pontos 1 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que orientam.

Artigo 7 – Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças (ONU, 2006, p. 8).

Artigo 24 – Os Estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006, p. 18).

No âmbito da criação das várias condições ao serviço da pessoa com deficiência, a lei da pessoa com deficiência prevê também que o Estado tem o dever de definir condições de acessibilidade em projetos e na construção de espaços públicos, ao mesmo tempo que as condições de acessibilidade aplicam-se a instalações e respectivos espaços circundantes da administração pública local e central. Aplicam-se, também, aos edifícios, estabelecimentos e equipamentos de utilização pública e via pública (Angola, 2012). Essas condições de acessibilidade deveriam ser um desafio prioritário do Ministério da Educação na construção das infraestruturas educativas, independentemente de ser uma escola especial ou regular.

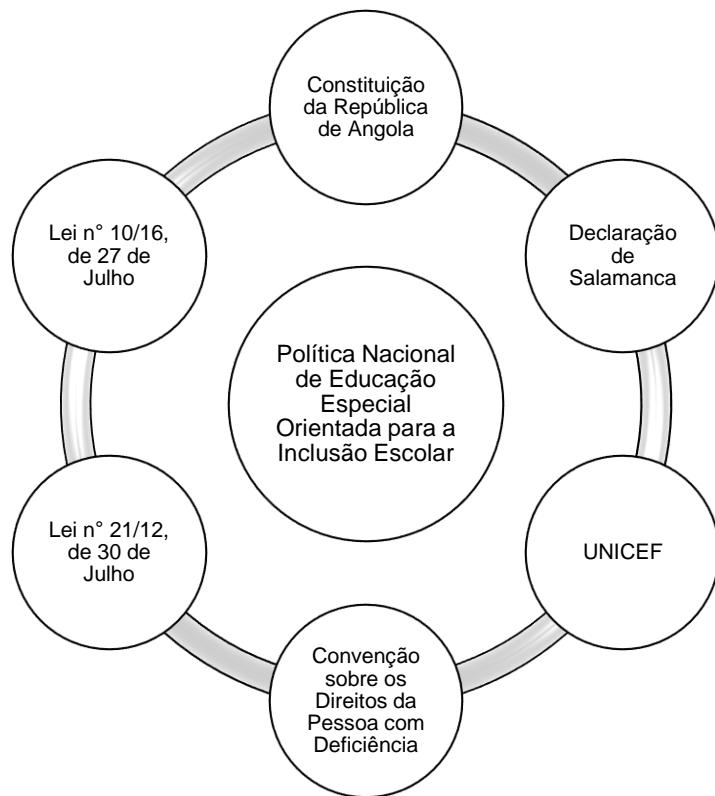
Quatro anos após a criação da Lei da Pessoa com Deficiência e dois anos após a adesão de Angola a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, houve

a necessidade de criar um instrumento legal que pudesse respaldar as condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Foi a partir dessa premissa que, em 2016, criou-se a Lei nº 10/16, de 27 de julho: Lei das Acessibilidades. Essa lei define como objeto “o estabelecimento de normas gerais, condições e critérios de acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade condicionada” (Angola, 2016c, p. 3138).

Já no quesito das políticas educacionais, desde a sua criação, o Inee esteve vinculado e dependente do Ministério da Educação até que, em 2014, com o Decreto Presidencial nº 312/14, de 25 de novembro, consagra-se como uma instituição pública do setor administrativo, dotada de personalidade jurídica, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial (Angola, 2014), uma natureza jurídica atualizada com a publicação do Decreto Presidencial nº 63/21, de 12 de março, ao ser reconhecida a sua autonomia científico-pedagógica especial (Angola, 2021). Porém, independentemente desse estatuto, cabe, para todos os efeitos, ao Ministério da Educação, a orientação pedagógica e metodológica e o estabelecimento de alguns objetivos específicos, ou seja, a concepção, implementação e adaptação de políticas educativas. Entre as mudanças feitas, para efeitos de alinhamento na linguagem e universalização do discurso promovido pela Unesco, essa substituição do termo alunos com NEE por crianças e alunos com deficiência, com transtorno do espectro e autistas e com altas habilidades/sobredotação, em conformidade com a linguagem presente na política nacional. Outrossim, o conceito de NAI, que conta com uma grande importância no texto da política, é inserido nesse último estatuto.

Todavia, embora se tenha trilhado um caminho prévio até se chegar à elaboração da atual política, tendo ela ou a sua ideia no epicentro, o ordenamento jurídico dessa Modalidade de Educação fundamenta-se, inicialmente, em princípios da Unesco, Unicef e BM que, a partir daí, foram criando o marco legal prévio, a política propriamente dita, ou seja, é impossível desassociar as agências da ONU na produção da política e do seu texto de tão presente que elas estão nesse cenário político.

Figura 10 – O sentido de influência no contexto da produção de texto



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A Figura 10, que tem a Política Nacional de Educação Especial como elemento central, demonstra os sentidos de influências que suportam a sua construção, ao mesmo tempo, indica os conteúdos dessas influências quando olhamos para as fontes dessas influências.

Tendo como propósito a promoção, proteção e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (ONU, 2006), a ONU, por meio de suas agências, vem procurando alinhar todos os seus mecanismos de controle das políticas educacionais para que seja produzido um capital humano que atenda as demandas neoliberais. A Unicef, que conta com um enorme espaço de atuação dentro das políticas voltadas à educação em Angola, tem sido o principal agente de interesse no processo de produção da política de educação especial e inclusiva. Como fica exposto na fala de uma funcionária do IRM durante o processo de produção da atual política:

Será feito um estudo aprofundado da Política Nacional a partir de conceitos e experiências práticas sobre educação inclusiva, conteúdos produzidos e distribuídos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e principais documentos internacionais sobre o tema. Essa é a estratégia para promover a compreensão da atual organização da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, mostrando aos representantes como a política do país está afinada com as discussões mundiais mais atualizadas. ‘Queremos colocar a experiência do Brasil para dialogar com a experiência angolana, compartilhando nossos avanços e dificuldades’, diz Regina (IRM, 2017).

As vozes presentes na construção do texto político são óbvias, o que deixa mais óbvias ainda, as vozes ausentes de tão presente que os presentes estão e tão ausentes que os ausentes estão. Com os conteúdos produzidos e distribuídos pelo Unicef junto de outros documentos internacionais, como ficou evidenciado na fala anterior, a produção do texto não buscou consensos e nem promoveu a participação ativa dos profissionais que, depois que o IRM terminou com a produção da política, levou a cabo um conjunto de formações que contou com alguns participantes nacionais, que teriam a missão posterior de disseminar o que foi aprendido. A trilha da construção dessa política permite aferir que o único consenso foi entre a agência contratadora (Unicef) e a instituição contratada (IRM) que tinha o compromisso de elaborar uma política em que se direcionasse e apoiasse em documentos internacionais da ONU e em documentos nacionais que se alinhavam a mesma filosofia, um processo que envolveu três etapas: imersão presencial para entendimento do contexto; elaboração do texto da política; e, finalmente, apresentação do documento final para profissionais de cada província angolana por meio de *workshops*.

Embora o documento da política em causa argumente que o seu desenvolvimento tenha sido dado pelo Inee, Unicef e outros Departamentos Ministeriais, com o concurso de representantes de outras áreas do MED (Angola, 2017, p. 3675), a produção do texto deu-se pelo IRM em prestação de serviços ao Unicef, por conta disso, o conceito de Núcleos de Apoio a Inclusão (NAIs) aparece nessa política como uma

[...] estratégia de ressignificação da educação Especial de modos que as escolas especiais passassem a atuar como NAIs, cujo objetivo é apoiar a rede de escolas da educação geral por meio de formação contínua, formação em serviço, produção de materiais e meios de ensino, bem como modos de comunicação [...]. (Angola, 2017, p. 3685)

O que permite, nesse sentido, que os alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades sejam matriculados nas escolas comuns, um mecanismo que se alinha aos postulados da ONU, atinentes a ideia de uma educação para todos, numa escola para todos, que considere a diversidade de alunos nas escolas regulares, o que pouparia mais dinheiro.

Na produção do texto político sobre a educação especial, além de novos conceitos inseridos, houve um processo de alinhamento de linguagem aos padrões universais defendidos pela ONU. Esses alinhamentos, levaram a redefinição do conceito da Modalidade de Educação Especial, consequentemente, uma redefinição na LBSEE.

A política educacional angolana está regida pela atual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/16, de 7 de outubro, emendada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto. É nesta lei em que estão definidos os principais objetivos gerais e específicos da educação, os princípios da educação, a organização do sistema de educação e ensino e suas modalidades. Entende-se por educação, segundo essa lei:

Ao processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva. A consolidação da paz, a unidade nacional, a promoção e proteção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, econômico, social e cultural do país são as principais capacidades que esperam desenvolver no cidadão angolano (Angola, 2016a, p. 3994).

Na atual Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, a educação especial é uma modalidade diferenciada de educação¹⁴. Segundo esse diploma legal, independentemente de ser uma modalidade específica de ensino diferenciado, a educação especial pode ser desenvolvida, quando necessário, em qualquer nível de ensino, quando as circunstâncias exigem adaptações próprias às necessidades especiais do aluno.

Até antes da Emenda à Lei nº 32/20, que altera e faz algumas adequações à Lei nº 17/16, a educação especial era definida, segundo o Art. 83:

Uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais,

¹⁴ É definida a educação diferenciada no Art. 81 da mesma lei, como sendo “o modo específico de organização e realização de processos educativos, transversais a vários subsistemas de ensino, adaptados em função das particularidades dos beneficiários” (Angola, 2016b, p. 4005).

nomeadamente os educandos com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração socio-educativa (Angola, 2016b, p. 4005).

Em consideração as necessidades de alinhamento discursivo, o termo “Necessidades Educativas Especiais” na Emenda da Lei nº 32/20 foi substituído por “pessoas com deficiência”, adotado a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006) e “transtornos de desenvolvimento ou aprendizagem” por e “autistas”, também denominado como aluno com transtorno do espectro autista no texto da política de educação especial. A partir daí, a Educação Especial passa a ser definida como modalidade de ensino transversal a todos os Subsistemas de Ensino e é destinada às pessoas com deficiência e aos educandos com altas habilidades ou sobredotados e autistas, visando a sua integração socio-educativa” (Angola, 2020, p. 4429).

Depois da criação do Estatuto da Modalidade do Ensino Especial pelo Decreto Presidencial nº 20/11; da criação da Lei da Pessoa com Deficiência pela Lei nº 21/12 e a criação do Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Ensino Especial pelo Decreto Presidencial nº 312/14, houve a necessidade de descentralização desses serviços para todas as províncias, o que impulsionou a criação dos Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial, designados por Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Esses gabinetes, na condição de serviços executivos do Instituto Nacional de Educação Especial, gozam de autonomia patrimonial e financeira (Angola, 2016a), porém, politicamente, tecnicamente e metodologicamente dependem do Inee para tudo.

Todos os marcos, anteriormente mencionados, levam ao ponto mais alto da política educativa angolana voltada ao ensino especial e inclusivo, ou seja, a que é criação da Política Nacional de Educação Especial Orientado para a Inclusão Escolar pelo Decreto Presidencial nº 187/17. Segundo esse Decreto Presidencial, a Política Nacional de Educação Especial Orientado para a Inclusão Escolar é:

Um dos instrumentos da Política Educativa do executivo Angolano orientado para a inclusão escolar e tem como objetivo definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação angolanas assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência no Sistema Nacional de Educação Formal (Angola, 2017, p. 3674).

Todavia, a semelhança do que acontece em muitos países, o modelo médico-psicológico é o que fundamenta todas as políticas e práticas educativas voltadas a educação especial em Angola. Como refere Garcia (2006), o modelo médico-psicológico da pessoa com deficiência no processo educativo centra-se em tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como todo, ou seja, o sujeito é a sua deficiência e que este deve adaptar-se aos comportamentos considerados adequados pela sociedade. As práticas escolares que resultam das políticas educativas deveriam, portanto, questionar as representações estereotipadas e fixadas da deficiência, considerando que o que dizemos sobre ela tem um poder enorme para produzir identidades (Machado, 2009)

Destaca-se que a mesma lei está orientada para a inclusão e criação de uma escola aberta à diversidade já que, para essa diretriz política, uma escola aberta à diversidade, é uma escola regular que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, permanência e conclusão, o que é, atualmente, um grande desafio para a sociedade angolana. Entendemos que a educação com ênfase na diversidade, todos entram e ninguém fica de fora por sua condição, qualquer que seja. Porém, a definição e orientação/extensão da Política Nacional de Educação Especial leva-nos a uma fácil compreensão de que se trata, simultaneamente, de uma política tanto para o ensino especial voltado a inclusão, assim como para o atendimento da diversidade, apesar de que não assume ou define como e o que se entende por diversidade no contexto angolano. Mas como se pode ver em Kassar (2016) que a diversidade está na escola, porém, sua presença não implica, necessariamente, sua percepção ou consideração, pois em muitos casos, esses alunos nem sempre são vistos como tal, por isso, entendemos que sua definição e delimitações próprias ao contexto seria importante. A reiterada ênfase e centralidade na deficiência para sustentar a política educativa orientada a inclusão deixa opacas as condições dos alunos em situação de diversidade de gênero, de cultura, de raça, de etnias e de *status social*.

Estando evidente as influências de agendas globais promovidas pela Unesco e pelo Unicef, em parceria com instituições internacionais que comungam dos mesmos princípios ideológicos, o texto escrito da atual política de educação especial e inclusiva tem um sentido prescritivo ou *readerly* conforme Mainardes (2006) baseado em Roland Barthes e Hawkes (1977), considerando que esse tipo de texto limita a produção de sentidos pelo leitor, que assume um papel de “consumidor inerte”, ou seja, nesse contexto de pesquisa, os gestores educacionais e escolares que são os

destinatários do texto elaborado, limitam-se em fazer o que vem orientado na política ou deixam de fazer com base nas condições materiais e humanas, reduzindo a importância dos processos de interpretação e recontextualização. Essa passividade dos gestores é agravada pela falta de autonomia política e técnico-metodológica da província, dos municípios e das escolas no processo de atuação política. Por conta disso, as escolas que já não têm em posse o texto da atual política por questões de acessibilidade e divulgação da mesma, também não contam com textos secundários, por esses não existirem.

Apesar de suas insuficiências, a atual política nacional de educação inclusiva marca um avanço importante, face o cumprimento dos desafios da educação como direito humano consagrado pela declaração dos direitos humanos. Cabe destacar igualmente que, assim como a política educativa angolana investe esforços e recursos para garantir o princípio da universalidade e a inclusão de todos na educação, muito trabalho ainda precisa ser feito, para que se alcancem resultados mínimos aceitáveis. Um dos primeiros desafios que consideramos fundamental, senão mesmo uma condição *sine qua non*, é a garantia dos princípios da universalidade e obrigatoriedade previstos na lei de bases do sistema educativo angolano, tal como vemos no excerto a seguir:

[...] O sistema de educação e ensino tem caráter universal, pelo que, todos os indivíduos têm igual direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada subsistema de ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (Angola, 2016b, p. 3995).

Quaisquer iniciativas sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva em Angola, deverão, antes de tudo, resolver o pendente da efetivação do princípio da universalidade já que, entendemos que este seja a primeira barreira por romper. Como se destaca em Sacristán (2001, p. 11),

Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas, em qualquer tipo de instituição escolar é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser da sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriação no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas.

A naturalização do acesso, permanência e sucesso escolar é, até nos dias de hoje, um desafio que, inclusive países mais avançados no setor da educação, têm em carteira como meta a alcançar. É daí que, Angola, com todos os problemas inerentes a vida social das famílias e das instituições públicas, tem o difícil compromisso de garantir o princípio da universalidade, de modo que esse direito humano seja proporcionado como elemento indispensável.

De todo o exposto e com base na análise dos documentos no contexto da produção de texto, podemos destacar as seguintes inferências:

- a. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultante da conferência com a mesma denominação, Jomtien/Tailandia 1990 e a Declaração de Salamanca, documento adotado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais pela Unesco, pelos 92 países (incluindo Angola) e pelas 25 organizações internacionais participantes, tiveram um papel de grande relevância na construção da política de educação especial em Angola. À luz das recomendações advindas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e com os apoios do Unicef e Pnud em 1991, foi realizada uma Mesa Redonda Nacional sobre Educação para Todos, começando um processo de expansão da Educação Especial em todo o país (Inee, 2006). Já a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, impulsionou a criação do projeto 534/ang/10 em 1995, que consistiu na Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis, o que permitiu a integração de alunos com NEE nas escolas regulares, salas especiais e integradas (Inee, 2006). Entre esses dois marcos importantes, a Declaração de Salamanca que levou a criação da Direção Nacional do Ensino Especial, é o grande pano de fundo do texto produzido na Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar;
- b. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 serviu de grande fundamento na criação do Estatuto da Modalidade de Educação Especial em 2011 e, em seguida e no mesmo ano, a criação de Política para a Pessoa com Deficiência que estabeleceu um conjunto de orientações normativas, com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência, por meio da execução de ações coordenadas, multisectoriais e multidisciplinares do Executivo,

visando o cumprimento das suas obrigações legais no domínio, prevenção, tratamento, reabilitação e integração (Angola, 2011, p. 4090), que foi seguida, imediatamente, pela criação da Estratégia de Proteção à Pessoa com Deficiência, aprovado pelo Decreto Presidencial nº 238/11, de 30 de agosto, tendo como um dos principais objetivos, o desenvolvimento de ações conjuntas entre o Executivo e os parceiros sociais, de modo a assegurar a participação plena da pessoa com deficiência nas diversas esferas inerentes aos desafios do país (Angola, 2011, p. 4096). A partir desse marco normativo foi criada, em 2012, a Lei da Pessoa com Deficiência, antes da adesão de Angola, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) que, além do interesse no reforço da parceria com as agências da ONU, precisava garantir um instrumento global e integrado e transversal de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência (Angola, 2012). A Lei da Pessoa com Deficiência, elaborada a partir de conceitos, ideias e conteúdos produzidos e distribuídos pela ONU por meio de suas agências especializadas, foi um dos principais documentos direcionadores usado na construção da atual política de educação especial inclusiva; e

- c. O Unicef, como agência da ONU, esteve presente em todos os momentos do desenvolvimento do atual documento da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Embora já se tenha referenciado isso, importa lembrar que a contratação do Instituto Rodrigo Mendes (IRM) foi iniciada e mediada pelo Unicef que, a partir de 2021, começou a contar com um financiamento do BM. Por conta disso, o discurso de inclusão presente nesse documento deu-se a partir de conceitos e experiências práticas sobre educação inclusiva, conteúdos produzidos e distribuídos pelo Unicef e principais documentos internacionais sobre o tema, com grande realce para a Declaração de Salamanca e outros da própria ONU.

Embora o país conheça alguns avanços educacionais, fundamentalmente no quesito do ordenamento jurídico para uma educação inclusiva, sob fortes influências da Unesco e do Unicef, não se pode afirmar que a atual política de educação especial inclusiva seja consensual, na medida em que Angola, também reconhecida como um

mosaico cultural, é também um país muito diverso e desigual, em que diferentes regiões têm demandas sociais e culturais muito próprias (localizadas). Considerando o caráter mandatório das políticas propostas por essas agências, conforme indicado por Souza e Pletsch (2017) sobre a necessidade de discussão das propostas pedagógicas e de desenvolvimento humano, para além do debate em torno do espaço de escolarização para todos, o contexto angolano enfrenta e continuará enfrentado tensões na aplicação dessas orientações, levando em conta que a diversidade angolana é bastante diversa, metaforicamente falando. O caráter prescritivo do texto político e a natureza homogeneizante do discurso assumido propiciam a falta de consenso e a ausências de vozes locais e localizadas.

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA EM DISPUTAS: RECONTEXTUALIZAÇÕES NA ATUAÇÃO POLÍTICA DE GESTORES EDUCACIONAIS E ESCOLARES

A macroinfluência das agências multilaterais e do Estado sobre os microcontextos de atuação política pelos gestores educacionais e escolares demandam desses, consciente ou inconsciente, um processo de recontextualização que se dá em consonância com as dimensões contextuais. Daí que, este item objetiva analisar as atuações dos gestores educacionais e escolares no processo de recontextualização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, na província do Zaire.

O interesse pela análise desse contexto justifica-se, na medida em que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar enfatiza a criação de uma escola aberta à diversidade, ou seja, uma escola regular que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, permanência e conclusão de todos os alunos (Angola, 2017).

Nessa abertura da escola regular à diversidade, o trabalho colaborativo entre o Ensino Geral e a educação especial é uma exigência como mecanismo de resposta à necessidade de se garantir “a aprendizagem e o desenvolvimento do público-alvo da educação especial no processo de escolarização” (Nozu; Bruno, 2016, p. 12) chamando aos gestores escolares, como referenciado em Angola (2017), à responsabilidade de criarem um ambiente favorável a inclusão dos alunos público-alvo dessa modalidade, contemplando o planejamento escolar, organização das equipes, os espaços de aprendizagem e a mobilização da comunidade escolar.

Embora os contextos de influência e de produção de texto tenham possibilitado acesso aos principais documentos que fundamentam a macropolítica da educação especial, o contexto da prática mostrou-se desprovido de normativos locais ou institucionais que visam dar uma resposta mais contextualizada da política nacional, considerando que “o grau do jogo ou a liberdade de interpretação varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Outrossim, ao passo que os Gabinetes Municipais da Educação afirmam conhecer e possuir o documento da política nacional como indicam as falas dos participantes “a princípio, o documento orientador existe, mas vamos falar em concreto daquilo que é a nossa realidade” (GED1) ou, como afirmou outro gestor educacional “Todos os documentos legais do setor da educação temos em suporte

digital assim como físico" (GED2), do lado dos gestores escolares, profissionais que têm a missão de criar condições favoráveis à inclusão nas instituições que dirigem, constatamos a ausência desse marco normativo:

Nunca tive contato com o documento ou Decreto sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Só mesmo quando o pessoal da repartição pede as estatísticas, tem uma parte que pede sobre a existência de alunos com NEE e a gente sempre coloca. Mas não temos diante de nós um documento que fala sobre essa política (GESC1).

Nossa escola não tem esse documento que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Mas já ouvi sobre sua publicação e sobre a necessidade da inclusão dos meninos com deficiência nas escolas gerais, por isso é que nós inserirmos essas crianças (GESC2).

Nós não temos esse documento e nunca tivemos acesso ele, apenas temos contado com algumas formações do PAT e, a partir de aí, tivemos a informação que ao nível da província só existe uma escola do ensino especial que se encontra na capital da província (GESC3).

Como disse, eu sou nova, estou aqui recentemente. Não sei se esse documento existe ou não aqui na escola, mas acredito que não temos (GESC4).

Como fica evidente nas falas dos participantes da pesquisa, os Gabinetes Municipais da Educação que são as representações locais do Departamento Ministerial auxiliar do Titular do Poder Executivo para a o setor da educação, possuem o documento sobre essa política nos seus acervos, porém, as escolas primárias do Ensino Geral sob sua alçada, que deveriam estar abertas à diversidade com as condições de inclusão previamente criadas, não possuem esse documento que orienta todo o processo de inclusão escolar ao nível do país. Esse pormenor, baseado no déficit do documento que define as diretrizes e estratégias para que as redes de ensino garantam o direito a educação para pessoas com deficiência em todo o sistema formal de educação, pode condicionar negativamente todo o processo de inclusão escolar previsto a partir da política nacional, sobretudo, considerando que os contextos materiais que, entre os vários aspectos incluem a informação, conforme indicado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) "podem ter um impacto considerável sobre as atuações política". Considerando que a "política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção" (Mainardes, 2006, p. 53), a sua interpretação e recriação no processo de recontextualização, demanda de sua existência no contexto da prática.

Todavia, o acesso limitado ao documento da política nacional de um lado e, do outro lado, o não acesso completo desse, não condiciona a predisposição e disponibilidade dos gestores na aceitação da ideia de uma escola para todos, como mecanismo de resposta a necessidade de uma educação inclusiva desenvolvida nas escolas do Ensino Geral, tal como afirma um dos gestores educacionais, “posso dizer que nós estamos a trabalhar a meio gás e eu ainda posso dizer que concordo com a senhora ministra ao dizer que não adianta nós criarmos escolas diferentes só para esse grupo de indivíduos, não adianta” (GED1), sendo um posicionamento alinhado aos ideários da Unesco (2020, p. 12), sobre a necessidade de se garantir “a diversidade de estudantes nas salas de aula e nas escolas regulares para impedir os estigmas, os estereótipos, a discriminação e a alienação”. Segundo esse gestor,

O que temos que fazer é preparar os nossos colegas né, o professor que é o capital humano para saber trabalhar tanto com o aluno com características especiais como o aluno normal, eles podem estar na mesma turma, porque as políticas que foram definidas no princípio não vão de encontro com a nossa realidade (GED1).

Em conformidade com o exposto anteriormente, as falas de outros gestores que, representando escolas e Gabinetes Municipais de Educação, corroboram essa ideia de inclusão, sem dominar as diretrizes estratégicas plasmadas naquele documento oficial sobre a política de inclusão escolar:

[...] o decreto, pese embora ele é pouco conhecido nas escolas, mas nós ao nível da direção municipal da educação temos realizados encontros de divulgação de algumas leis que os gestores escolares precisam dominar para o melhoramento do seu trabalho. O decreto ora espelhado, acreditamos que, mais que Decreto, falta de ações para a sua implementação na prática por isso vimos até agora que escolas foram construídas sem rampas (GED2).

[...] já consegui encontrar, uma aluna que precisa mesmo de ensino especial né, mas [...] não temos essa escola do ensino especial, para não discriminar conforme já me referi antes, a gente vai ajeitando dando trabalho diferenciado ou tarefa diferenciada. Eu mesma estou a trabalhar com esta dando trabalhos (GESC1).

[...] temos alguns meninos com deficiência que estudam nas nossas escolas, mas os professores têm se esforçado muito para a recuperação dessas crianças porque há pouca formação e não há materiais nas escolas para o ensino especial (GESC2).

[...] temos um déficit de professores formados nessa área, mas temos esse carinho por eles como nossos filhos, nós matriculamos essas crianças e, dentro dessas matrículas, na estatística temos colocado as categorias das deficiências e as dificuldades que passam de modos a garantir a continuidade dos seus estudos (GESC3).

Inicialmente, podemos afirmar que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar como ideia de inclusão e garantia de direitos humanos fundamentais, conta com um olhar positivo dos gestores educacionais e escolares, porém, como documento normativo que define diretrizes e conceitos, alinha tendências e orienta estratégias, é muito incipiente, do ponto de vista do seu alcance nas instituições escolares. Todavia, como ficou evidente nas primeiras falas, nenhum dos gestores escolares teve contato direto com esse documento. Outrossim, do lado dos gestores educacionais, embora tenham afirmado a existência desse documento em seus arquivos, não podemos garantir que esse pormenor seja uma garantia de imersão e domínio da política em referência.

O processo de recontextualização da política nacional de educação especial, assim como qualquer outra política educacional, assumida desde a teoria de atuação política de Ball, Maguire e Braun (2016) dá-se pela interpretação e pela tradução em diferentes arenas. Porém, importa aqui reforçar a ideia de política assumida por esses atores, o que não se limita a ideia de texto e coisa, mas também, os processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados (Ball; Maguire; Braun, 2016), o que teoricamente fundamenta as práticas de gestão escolar que, apesar de não possuírem o documento normativo e nunca terem tido contato com esse, tratam de cumprir aquilo que as entidades de superior hierarquia a eles, orientam por meio de seus discursos em reuniões e conselhos, como podemos ver na seguinte fala afirmando:

Bem, para nós, sempre que reunimos o Conselho Municipal, nós informamos aos colegas que são gestores escolares de formas a criarem formações básicas ou aceleradas [...] Os diretores conseguem partilhar ideias com outros que também são formados em pedagogia para tentar minimizar, podemos dizer assim, porque, não é, nunca e não é hoje que vamos ser autossuficientes (GED1).

Ou como podemos ver na fala de outro gestor educacional, que pelo fato de que “[...] nós não temos o Ensino Especial no nosso município, então, os **portadores de deficiência e os alunos sãs e normais**¹⁵ participam ou estudam nas mesmas

¹⁵ Os termos portadores de deficiência e alunos sãs e normais que aparecem nas falas de alguns gestores educacionais e escolares não refletem a terminologia adotada na atual Política de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Mantivemos a originalidade das falas dos participantes da pesquisa como um princípio ético de isenção e da não manipulação dos resultados. O documento oficial da política faz referência a crianças e jovens com deficiência; o Estatuto Orgânico mais atualizado do

salas de aulas, sem exclusão, o único déficit que temos é a materialização das rampas" (GED2). Dos gestores escolares, também ficou evidente a mesma tendência:

[...] A outra aluna é muda, mas ela escuta né, só é muda! Mas o bem é que ela sabe escrever, então, professores vieram dar o caso, o que é que a escola fez? Eu disse, olha não podemos descriminar a mesma criança... sabe-se que o município não tem escola especial, mas procurei falar com os pais e disse que no município de Mbanza-Kongo tem uma escola do ensino especial (GESC1).

Para dar cumprimento dessa política, temos a subdireção pedagógica que responde pelas questões da deficiência, fazendo seleção de acordo ao tipo de deficiência. As deficiências que os professores podem atender são somente aquelas que permitem o aluno estar na escola, mas as outras deficiências nós não aceitamos por falta de condições. Por exemplo os alunos com deficiência visual profunda nós não atendemos, a escola não tem essas condições (GESC2).

O que nós temos feito é seguinte: o Pat teria nos fornecido materiais, mas infelizmente não temos técnicos para assegurar a formação dessas crianças. Temos recebido crianças com problemas visuais e intelectual, trabalhamos assim mesmo porque não podemos excluí-los. Apesar de não termos esse documento, mas já ouvimos falar dele (GESC3).

A figura do gestor escolar como consta em Angola (2017) tem um papel central na efetivação da modalidade da educação especial de forma transversalizada, pois é na escola que a concepção de educação inclusiva ganha vida, ou seja, a escola é a principal arena de encenação da política de educação especial e inclusiva, tendo a figura do diretor como um dos principais atores. A gestão escolar não é uma atividade prescrita e destinada ao sucesso, a ela cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. "Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros", seu clima, sua rede de relações, ou seja, considerando a importância dos contextos, cada escola responde por suas dimensões contextuais próprias (Tezani, 2004, p. 177).

Atualmente, não podemos falar de materialização ou concretização dessa política, pelo fato de que as condições mínimas não estejam criadas ao nível das escolas do Ensino Geral. Em princípio, o Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE, um órgão de apoio e metodologicamente tutelado pelo Inee e, administrativamente, pelo Governo Provincial, visa assegurar a concretização da

Inee, utiliza os termos crianças e alunos com deficiência, ao passo que nos documentos sobre a Política para a Pessoa com Deficiência e a Lei da Pessoa com Deficiência são usados o termo Pessoa com Deficiência.

Política Nacional de Educação Especial, mediante a criação dos NAIs e da formação multidisciplinar dos profissionais da educação (Angola, 2017). Desse Gabinete Provincial, ficou evidente que, apesar de todos os esforços empreendidos, ainda não foram criados os NAIs por conta de falta de recursos. “Teremos um NAI em Mbanza-Kongo, mas ainda não temos ao momento. É a escola especial que será o NAI provincial e esse vai formar os restantes NAIs em toda a província” (GPEE), ou seja, embora esses gabinetes, ao nível do país tenham sido legalmente criados em 2014, até ao momento, o da província do Zaire passa por dificuldades financeiras para cumprir com o estabelecido na política nacional, embora exista certa colaboração no domínio da formação: “existe esta colaboração. Mas temos dificuldades porque o Gabinete carece de recursos financeiros, temos falado via telefônica” (GPEE). Importa enfatizar que o Decreto Executivo Conjunto nº 144/16, de 7 de março que, ao criar os Serviços Provinciais de Apoio aos Alunos com NEE como Serviços Executivos do INEE, a sua natureza jurídica contempla a autonomia financeira que nos dias de hoje não é materializada.

A pouca circulação e divulgação do texto da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do Ensino Geral que são os principais focos para o cumprimento da referida política, não tem interferido no bom senso de gestores educacionais e escolares que promovem o processo da inclusão escolar pela generosidade de professores e alunos tentando minimizar as barreiras que, para além das físicas, o público-alvo da política, em análise, tem de lidar com barreiras culturais e psicológicas. As barreiras físicas são um problema de todo o país. “As nossas escolas não velam a questão da acessibilidade, dependendo da bondade dos professores. Quanto as barreiras psicológicas, primamos pelas palestras de sensibilização, incluindo a própria criança com NEE” (GPEE), um discurso que pode ser analisado e compreendido em duas perspectivas: de um lado, transparece a ideia da naturalização dos problemas de acessibilidade que poderiam não ser uma política pública do Estado, do outro lado, também podemos considerar que a perspectiva é a de considerar os problemas de acessibilidade como gerais, não sendo uma particularidade da província do Zaire.

Porém, esse aspecto das barreiras físicas, que ficou evidente em todas as escolas contempladas na pesquisa, é um outro desafio a ter em conta, por isso, nos critérios de inclusão das escolas selecionadas, consideramos aquelas que beneficiaram a reabilitação e ampliação nos últimos 10 anos, considerando que a lei

da pessoa com deficiência existe há mais de 10 anos e a lei das acessibilidades há mais de 5 anos.

Considerada como um meio fundamental para a qualidade de vida das pessoas, a acessibilidade é entendida em Angola (2016c, p. 3139)

Como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade condicionada.

Considerando que a Lei das Acessibilidades vem para tornar mais digna a qualidade de vida da pessoa com deficiência e proporcionar sua maior participação em todas as esferas sociais e, considerando que política nacional de educação especial tem, entre o seu público-alvo, as pessoas com deficiência, a questão das acessibilidades torna-se mais importante ainda, como podemos ver as alíneas “e” e “f” do ponto 1 de Art. 2º, considerando que a lei é aplicável sobre: “e) À utilização, sem barreiras, dos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudos, trabalho, saúde, lazer e recreação; f) À utilização sem barreiras dos métodos e técnicas de estudos, de trabalho, de ações comunitárias e de educação dos filhos”.

Mais uma vez, embora o ordenamento jurídico esteja disponível, sua concretização não é uma garantia, o que leva os gestores escolares ao chamado do bom senso da comunidade escolar para ajudar os alunos nessas condições, por isso, “acredito que não temos muitos problemas nisso, alunos que temos e andam em cadeiras de rodas sempre recebem apoio dos outros” (GED2), o princípio da generosidade para suprir uma política necessária e criada, porém, não aplicada nas escolas observadas nesta pesquisa.

Temos aqui dois grupos divididos, para as novas escolas ou escolas que foram reabilitadas, não têm problemas de barreiras físicas até porque os balneários estão divididos, encontras sempre um balneário para deficientes [mencionou algumas escolas], em termos de acessos têm rampas, do outro lado, temos aquele grupo de escolas antigas que não foram adaptadas a essa nova realidade, essas sim têm barreiras. Mas aí funciona o princípio de cooperação e ajuda mútua, os alunos não deficientes ajudam sempre os alunos deficientes a irem para a sala de aula, tem sido obrigação de todas as escolas que, todas as turmas com alunos com deficiência, essa turma, obrigatoriamente deve estar no primeiro piso (térreo) (GED1).

Os alunos com deficiência física, caso esteja numa turma em que a sala de aula é no primeiro piso, a gente procura colocar aquela turma numa sala de baixo para facilitar a sua locomoção. A outra coisa é mesmo o amor ao

próximo, temos que incentivar o amor aos colegas também, em caso de que o colega queira ir à casa de banho, podem acompanhá-lo, mas graças a Deus também não temos alunos com dificuldades físicas (GESC1).

A fala de GESC1, chama a atenção, a última parte em que manifesta um sentimento de alívio ou livramento por não contarem com alunos com deficiência e que tenham sua mobilidade condicionada. Ou seja, fica demonstrada a manifestação do quanto difícil e desafiador tem sido lidar com a questão da inclusão escolar no Ensino Geral.

Quando essa aluna chega, o professor acompanha pelas escadas até a sala de aula, seus colegas também estão sensibilizados em bases dos valores da inclusão. A interajuda para com esses meninos com deficiência tem acontecido (GESC2).

Sinceramente falando, desde que trabalho aqui como gestor, nunca matriculamos crianças que andam em cadeira de rodas, mas ainda assim, a nossa escola não tem rampas, porém, é possível mover-se com cadeira de rodas até mesmo nas casas de banho (GESC3).

Para uma criança que anda em cadeira de rodas sozinha, não consegue chegar até a casa de banho, aqui o professor precisa ter paciência para acompanhá-la até a sala de aula e outros lugares, a ajuda pode vir também dos alunos (GESC4).

A dependência do senso de ajuda vindo de professores e alunos para o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, fundamentalmente àqueles com deficiência, tem sido a regra geral em meio de uma exceção. Não só representa um fato a recorrência desses acontecimentos, mas também, pode representar um modo de entendimento e interpretação situadas da própria política do lado dos gestores educacionais e escolares, o que pode representar um reflexo das possibilidades e necessidades institucionais, como afirmado em Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68) as “interpretações são definidas dentro da posição das escolas em relação à política e do grau e do tipo de imperativo ligado a qualquer política e as limitações contextuais de orçamento, pessoal e outras”. Como já ficou evidente nas falas anteriores, o Gabinete Provincial, legalmente responsável pela materialização da Política Nacional de Educação Especial, é desprovido de recursos financeiros e materiais para dar vida aos objetivos da inclusão escolar no Ensino Geral, o que, ao nosso entender, tem sido o principal fator de influência na tradução da política nos contextos da prática.

Considerando os critérios políticos *versus* técnicos de nomeação dos gestores educacionais e escolares baseados na conveniência política, mas muito mais ainda na militância partidária, o cumprimento de diretrizes sem questionamento tem sido um indicador de desempenho positivo aos olhos do sistema político vigente, porém, o contrário é também uma obviedade. Por conta disso, não foram observadas resistências dos gestores sobre a política, mas, no quesito das interpretações podemos observar algumas contradições entre o que realmente entendem e pensam sobre a educação especial e o que devem aceitar como ideia da mesma modalidade de educação e sua extensão para o Ensino Geral, na medida em que “a ideia de estender essa política para o ensino regular é válida e boa né, eu considero que o professor aí deveria fazer a diferenciação da educação” (GESC1).

Porém, essa extensão daria resultados “desde que tenhamos professores capacitados, professores com formação específica” (GESC2), por isso, o mesmo gestor considera que a “existência desses alunos no Ensino Geral considero como uma oportunidade porque é a partir de aí que os professores têm tido oportunidades de aprender mais”. Ao mesmo tempo que os gestores escolares concordam com a ideia de extensão da modalidade de educação especial para o Ensino Geral, também defendem um ensino especial separado e que atenda, exclusivamente, os alunos com deficiência.

[...] então eu acho que deveriam estudar mesmo nas escolas especiais, tinha que existir escolas especiais e não estuda estudar no ensino regular, porque tem aquela que se o próprio professor não descriminar, os próprios alunos ou colegas que não entendem que essas crianças devem ser incluídas na educação ou no sistema de ensino, ali a risos e pode haver descriminação por falta de saber dos colegas né, o professor pode não excluir essas crianças, mas os colegas o poderão fazer. Então acho mesmo que há necessidade de ensino especial, aí haverá mais atenção e também garanto que haverá professor especializado para tal, para trabalhar mesmo com essas crianças com NEE (GESC1).

Eu acho que se o Governo deveria construir escolas especiais em todos os municípios da província, seria melhor porque uma única escola ao nível da província não atende à demanda. Nas nossas escolas do Ensino Geral, em conversas com outros diretores, percebe-se que existem sempre crianças que requerem o ensino especial. Acho que o melhor é construir mesmo escolas especiais [...] e aí formaríamos turmas únicas de crianças com deficiência (GESC3).

[...] Em algumas escolas por onde já passei, encontrei algumas crianças com deficiência e complicam bastante o sistema do professor no momento da aula. O professor especialista vai entender melhor essas crianças. Mas se deixarmos essa criança em casa, também é complicado, então nós matriculamos mesmo essas crianças, nós aqui temos uma criança.

As contradições entre as interpretações expressas pelos gestores escolares e as expressas pelos formuladores da política e dos autores dos textos presentes na política, deveriam ser encaradas como naturais e fatos inevitáveis do trabalho de interpretação que, segundo Ball, Maguire e Braun (2016) é influenciado por fatores constrangedores e habilitadores que incluem os contextuais. Daí que, quando considerada a estreita relação entre a interpretação e tradução, podemos aferir que a atuação dos gestores escolares sobre a política de educação especial rompe com toda a lógica de implementação.

A tradução dessa política no contexto da prática dá-se conforme a interpretação feita sobre os textos e discursos da política em análise, porém, tanto os processos de interpretação, assim como o da tradução, estão condicionados pelas dimensões contextuais que colocam esses gestores sob pressão e tensões, sobretudo quando o legislador exige, mesmo sem ter criado as condições mínimas necessárias. Os documentos estão aí, “mas sem prática ele fica sem função” (GED2).

Nós não temos escolas, só para ver, ao nível do Zaire só temos uma escola de educação especial, num único município, essa é a nossa realidade [...] Temos poucas escolas, e o capital humano que é o elemento fundamental está preparado? Se você não tem o capital suficiente, não tem espaço suficiente [...] o homem é o epicentro, portanto, para essas políticas, é ele que a definiu e é ele que deve ser o elemento primordial (GED1).

[...] em algumas classes onde há alunos com deficiência auditiva e visual, esses têm tido muitas dificuldades na sua inserção da vida estudantil porque o Ministério não oferece condições adequadas para a inclusão desses meninos no sistema educativo. Então essas são as dificuldades que têm tido as instituições escolares com a inclusão escolar [...] Como sugestão de melhoria dessa política, o Ministério deveria fornecer os materiais e preparar o homem, todos os professores do Ensino Geral têm que estar dotados de conhecimentos de educação especial para evitar disparidades. (GESC2).

[...] o normal é que existam mais escolas do ensino especial, mas, não havendo, eu acho que é normal estender para o Ensino Geral desde que o Ministério forme professores para tal, para trabalhar com essas crianças com NEE por que não termos escolas especiais e, não tendo essas escolas, não podemos descriminar essas crianças, devemos recebê-los. O mais importante é que o nosso Ministério e as nossas Delegações devem fornecer materiais adequados para facilitar a aprendizagem dessas crianças, porque mesmo no ensino normal, temos em algumas disciplinas com falta de matérias que devem dar mais ênfase ao processo de aprendizagem (GESC1).

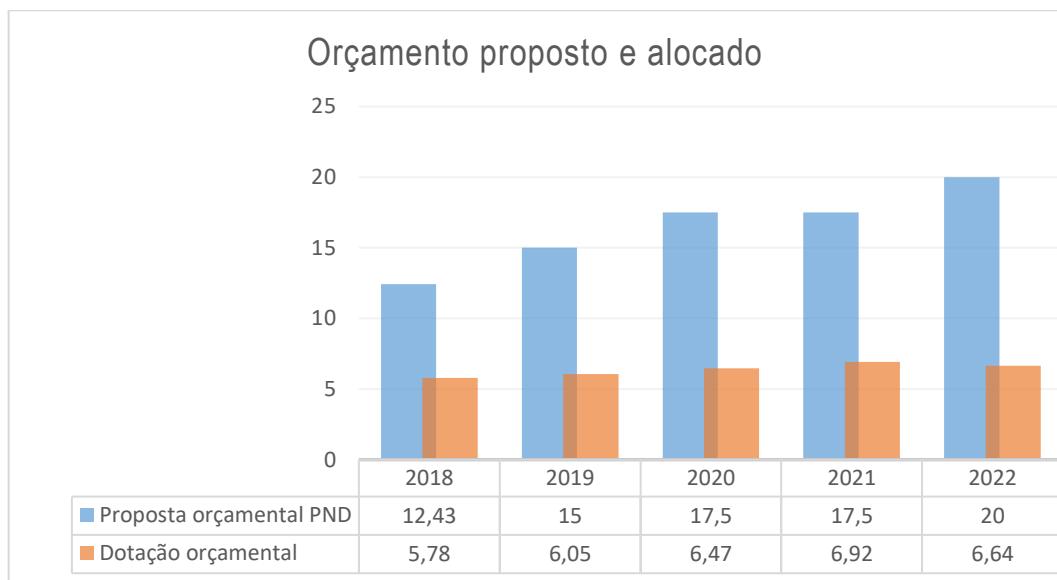
Como professor, minha sugestão é que dentro das políticas internas deveríamos estar no direito de negociar com a província, no caso de que existam professores com formação específica ao nível da província, esses deveriam colaborar com as Direções Municipais da Educação para dar formação contínua aos professores do Ensino Geral (GESC3).

Como ficou evidente nas pesquisas analisadas sobre a educação especial em Angola, no quesito do ordenamento jurídico tem-se observado avanços importantes que se alinham às convenções internacionais, porém, a materialização dessas políticas é fortemente influenciada pelas dimensões contextuais que se refletem no pouco ou não financiamento dessa modalidade de educação, na falta de recursos didáticos de apoio ao ensino especial e, considerado com unanimidade como sendo o principal, está a formação e capacitação dos professores para lidar com as NEE e dificuldades de aprendizagem dos alunos na sala de aula. Embora seja uma das grandes apostas dentro política educacional angolana, a educação especial e inclusiva, no contexto da prática, demanda de grandes desafios, plano *versus* ação e desejo e necessidade *versus* possibilidade.

O Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022, no seu programa 1.2.3 sobre a melhoria da qualidade e desenvolvimento do ensino primário, definiu como objetivo 2: combater o insucesso escolar no Ensino Primário, por meio da melhoria das condições de aprendizagem e de ligação afetiva às escolas, assegurando a inclusão e apoio pedagógico acrescido para alunos com deficiência, espectro autista e altas habilidades (Angola, 2018, p. 79), em que uma de suas metas foi, até em 2022, criar pelo menos 1.316 escolas do ensino primário que dispõem de salas de inclusão. Para tal, algumas ações prioritárias eram necessárias, entre elas, a capacitação de intérpretes em língua gestual angolana; a criação de salas de inclusão nas escolas do Ensino Primário, operacionalização do Gabinete Psicopedagógico e Profissional nas escolas e a produção e distribuição de manuais escolares, em especial os específicos para o ensino especial.

Do ponto de vista de sua relevância, as metas e ações prioritárias definidas nesse plano são indiscutíveis, quando considerado o nível incipiente das práticas de educação inclusiva em Angola. Importa enfatizar que o nível incipiente a que nos referimos não ó extensivo a ações pontuais e de iniciativas particulares, a análise é direcionada à política como tal, sobretudo no quesito de sua eficiência e eficácia nas arenas de encenação que experimentam influências das dimensões contextuais e dos contextos de influência e produção de texto. Os recursos financeiros planejados e alocados para a concretização de políticas públicas podem fazer muita diferença para melhor ou pior, dependendo do melhor planejamento e da melhor execução.

Gráfico 1 – Comparação do orçamento proposto no PND e o executado pelo Ministério das Finanças



Fonte: Adaptado pelo autor (2023) a partir do PND (Angola, 2018).

O Gráfico 1 evidencia a grande discrepância entre o que deve ser feito e o que está sendo feito em termos de orçamentos direcionados para o setor da educação. Importa lembrar que o PND foi elaborado visando responder aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030 da ONU em que, o Objetivo 4 com o eixo educação de qualidade, faz referência a necessidade de se garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Administrativamente, Angola está dividida em 18 províncias e 164 municípios e conta uma população estimada de, aproximadamente, 30.175.553 (INE, 2020). Dos 164 municípios, as escolas especiais estão presentes em 22, representando apenas 13% de abrangência e presença em todo o país. A taxa geral de escolarização da população em idade escolar é outro desafio a ter em conta porque, até 2017, o país contava com uma taxa de escolarização de 75,2%, ou seja, independentemente da questão da inclusão e atendimento da diversidade, há o desafio de garantir que todas as crianças em idade escolar tenham acesso a ela (Angola, 2018).

Se segundo este importante documento, mais de 20% da população em idade escolar se encontra fora do sistema de Ensino Geral, por conta de insuficiências de escolas e professores, o que se pode pensar do ensino especial e inclusivo? Os dados nacionais que espelham o acesso às matrículas de alunos com necessidades

educativas especiais nas diferentes escolas especiais do país não são consoladores. Esses números convidam a uma profunda reflexão sobre a política educativa voltada a inclusão, como veremos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Alunos da iniciação e ensino primário da educação especial matriculados por níveis de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do PND (Angola, 2018).

O Plano Nacional de Desenvolvimento (2018-2022)¹⁶ constitui o segundo exercício de planejamento de médio prazo, realizado no âmbito do Sistema de Nacional de Planejamento em vigor em Angola. Nesse documento vêm projetados os objetivos inerentes às diferentes esferas da vida social e política do país em médio prazo, dentre esses, os da educação.

A garantia do ensino primário obrigatório e gratuito e a formação de professores com perfil adaptado aos novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, constam dos objetivos voltados à educação. Segundo esse plano, entre as ações prioritárias para o ensino primário voltadas à educação especial e inclusiva, constam a capacitação de intérpretes em língua gestual angolana; a capacitação dos professores e gestores em matérias de inclusão educativa; a criação de salas de inclusão nas escolas do ensino primário e; a operacionalização do gabinete psicopedagógico e profissional nas escolas (Angola, 2018). A capacitação e formação

¹⁶ Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022 constitui o segundo exercício de planejamento de médio prazo realizado no âmbito do Sistema de Nacional de Planejamento em vigor, na sequência do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2013-2017, e visa a promoção do desenvolvimento socioeconómico e territorial do País.

de professores é, no nosso entendimento, um desafio fulcral para dar seguimento sólido às políticas de uma educação inclusiva. Tal como defende Machado (2009), os conceitos preestabelecidos sobre a criança com necessidades educativas especiais precisam ser rompidos e abrir a escola a elas, para que delas se aprenda, mas isso deve ser feito garantindo uma formação permanente do professor para lidar, da melhor forma, com a educação dos mais novos.

Para isso, a ínfima dotação financeira para o setor da educação precisa de uma virada drástica e ser mais realística, no sentido de poder ser parte da solução dos problemas que o setor enfrenta, inter-relacionando o ideal ao real, o desejável ao necessário e, do necessário ao possível, que se move da boa vontade política.

Quadro 8 – Dotação orçamental da educação e educação especial

Ano	Função				
	Educação geral	%	Educação especial	Em real brasileiro ¹⁷	%
2017	499.846.286.656,00 kz	6,76%	30.988.158,00 kz	R\$ 182.438,892	0,00%
2018	559.585.075.476,00 kz	5,78%	368.466.555,00 kz	R\$ 2.169.300,609	0,00%
2019	628.769.320.451,00 kz	6,05%	338.415.079,00 kz	R\$ 1.992.376,315	0,00%
2020	870.185.075.548,00 kz	6,47%	1.055.919.593,00 kz	R\$ 6.216.594,113	0,01%
2021	1.023.078.253.870,00 kz	6,92%	4.410.773.806,00 kz	R\$ 25.967.877,342	0,03%
2022	1.244.775.636.883,00 kz	6,64%	3.573.617.091,00 kz	R\$ 21.039.222,225	0,02

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir dos dados do Ministério das Finanças de Angola (2023).

No Quadro 8, apresentamos os resumos das despesas do Orçamento Geral de Estado (OGE) para a função da educação a partir de 2017, ano em que foi criada a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Esses dados fazem parte das respostas às várias dificuldades que o Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE no Zaire enfrenta que, por consequência, remete a província na situação de não existência de NAIs, que seriam as responsáveis pela concretização da referida política nas escolas do Ensino Geral. Esse cenário também reflete até que ponto o setor social da educação é, ou não, uma prioridade nas

¹⁷ A conversão da moeda angolana em real brasileiro deu-se a partir do conversor de moedas do Banco Nacional de Angola para efeitos de referência do a partir do Brasil. Considerando o regime de câmbio flutuante em Angola, importa referenciar que a mesma se deu na madrugada do dia 11 de agosto de 2023.

políticas públicas do governo de Angola. Embora se reconheça o esforço feito no período pós-guerra, cabe reconhecer que muito caminho ainda se tem por trilhar para garantir os resultados desejados para a educação angolana.

Dentro desse arcabouço, a educação especial e o processo de inclusão educativo se veem visivelmente afetados já que, a efetivação das políticas educacionais inclusivas passa, necessariamente, pela criação de infraestruturas adaptadas e equipadas para o multifuncionamento no atendimento da pessoa com deficiência, a formação de professores e equipes multi e interdisciplinares de apoio às crianças com necessidades educativas especiais. Coincidindo com Gomes (2011, p. 688), para quem “não se educa ‘para alguma coisa’, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa”.

Em meio a um cenário semelhante, suscitamos questionamentos como: o que seria inclusão educacional para os gestores educacionais e escolares? O que e como têm feito para garantir a inclusão escolar de todos os alunos nas escolas regulares? Estarão as escolas da província do Zaire desenvolvendo educação inclusiva?

Os gestores educacionais que assumem possuir o documento sobre a política em análise e os gestores escolares que alegam nunca ter visto aquele documento, concordam sobre a inexistência dos NAIs nas escolas do Ensino Geral nos municípios contemplados para esta pesquisa.

O Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE nunca esteve aqui, apenas, repito, quando a Direção Municipal passa para pedir estatística e dentro temos pontos que falam disso, aí aproveitam perguntar se já detectamos alunos com NEE, mas a presença do NAI para esta área nunca ouvimos (GESC1).

Nunca tivemos um NAI, nunca tivemos apoio do Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE e nunca tivemos uma visita deles (GESC2).

Infelizmente não temos os NAI. Mas já tivemos duas visitas do Gabinete Provincial sobre a inclusão escolar (GESC3).

Não temos NAI, nunca recebemos visitas sobre essa problemática (GESC4).

Para não deixar ninguém de fora nas inscrições e nas matrículas, as escolas recebem todos os alunos, mesmo sem saber o que fazer e como fazer. Embora esse ato seja, de um lado, reflexo de sentido humano manifestado pelos gestores escolares, de outro lado, estariam simplesmente cumprindo orientações das direções municipais e provinciais, baseadas no discurso da inclusão escolar. Por isso, as

escolas primárias do Ensino Geral assumem o discurso de direito à educação para todos, que se materializa na recepção de alunos com deficiência nas salas de aulas regulares.

A existência de alunos com deficiência nas escolas primárias do Ensino Geral não implica, necessariamente, inclusão, ou seja, “uma política de inclusão escolar que respeita e reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos há de ser aquela que não pratique uma *inclusão selvagem*”, o que pode significar ou transparecer uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente idênticas, forjando a garantia da igualdade das condições para a escolarização, desconsiderando necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar (Mazzotta; D'antino, 2011; Mazzotta, 2008). Dos gestores educacionais e escolares participantes da pesquisa, ficou evidente nas suas falas que, mesmo sem as condições de atender aos alunos público-alvo da educação especial nas escolas que dirigem, a sua inscrição ou matrícula não deve ser impedida.

A gente no momento de matrículas não damos nenhuma referência, recebemos todo tipo de criança para serem inseridos no sistema de ensino-aprendizagem, depois (GESC1).

Nós enquadramos todos no mesmo modelo porque em muitos casos, quando o encarregado faz a matrícula ele não traz a criança, vem matricular e nós não sabemos nada sobre a criança. É no momento das atividades letivas que nós encontramos essas crianças [...]. Não aplicamos critérios de preferência, como já disse anteriormente, como professores encontramos sempre um jeito para ultrapassar o problema (GESC3).

É assim, praticamente, como já disse nós não podemos deixar essas crianças em casa [...] e nós temos que prestar mais atenção nessas crianças em detrimento daquelas que estão bem de saúde (GESC4).

Para garantir que a pessoa com deficiência consiga a melhor inserção social e tenha as mesmas oportunidades que as restantes pessoas, a educação, no cumprimento do real objeto social, poderá proporcionar um grande contributo na melhoria da qualidade de vida desse público-alvo. Corroborando com António, Mendes e Lukombo (2023, p. 15) ao reconhecerem que a educação, “como um direito fundamental inerente a todo ser humano conforme consagrado mundialmente pela ONU, o acesso à escola nos países menos desenvolvidos é um desafio vigente que ainda exige políticas e ações firmes localizadas”, os contextos importam muito, do

ponto de tornar-se favorável ou desfavorável, viável ou inviável a execução de políticas gerais ou globais criadas, sem levar em conta as peculiaridades locais.

Em resposta as várias dificuldades que as escolas enfrentam para garantir a concretização da política de educação especial e inclusiva sob pressão dos legisladores, os gestores educacionais e escolares têm organizado sessões de formação contínua em que, de modo geral, incluem a temática da inclusão escolar. Mas, os critérios de seleção de formadores e conteúdos é outro desafio que enfrentam, na medida em que as Direções Municipais de Educação e as escolas não contam com profissionais formados sobre educação especial e inclusão escolar que, como consequência, as escolas deixam de incluir essa temática, como afirma um gestor escolar, “praticamente ainda não realizamos formações sobre a inclusão da pessoa com deficiência” (GESC4), embora o PND 2018-2022 tenha planejado e estabelecido, como metas, o funcionamento dos gabinetes de apoio psicopedagógico e a criação de salas inclusivas que, na província do Zaire, nem uma e nem outra existe.

O próprio Ministério orienta que em cada pausa pedagógica as direções de escola devem promover seminários de refrescamento pedagógico né, então, de acordo as condições que temos durante as pausas pedagógicas, a gente tem organizado formações [...]. A educação especial ou inclusão nunca apareceu como um tema específico nas nossas formações, mas dentro dos temas gerais nunca falta, inclusive nas reuniões pedimos para que os professores não discriminem os alunos. Nós procuramos definir os temas de acordo com a convivência do dia a dia e as dificuldades. Quando a gente vai encontrando as dificuldades, a direção da escola pode pensar no tema ou também, a gente gosta de ouvir dos outros né, há professores com boas iniciativas, desde que seja boa iniciativa a gente vai para frente (GESC1).

A nossa escola ainda não fez um seminário sobre inclusão escolar, nunca realizamos uma formação acerca da inclusão ou inclusão educativa, mas, no ano de 2014 houve uma formação provincial onde foram selecionados alguns professores de algumas escolas, mas por falta de condições e meios, após a sua formação, esses mesmos não puderam formar os outros...e nós nunca tínhamos pensado em convidar alguém para essas formações, mas agora [...] vamos pensar em um dia chamar algum especialista para essa formação (GESC2).

Quanto a isso, PAT de formação a alguns professores, apesar de termos problemas de matérias. Internamente nós temos dado formação aos professores que não participam dos seminários de refrescamento, mas nessas formações tratamos de questões gerais [...]. A escolha de formadores é baseada sobre naqueles que mais conhecimento têm para formarem os que menos domínio têm na matéria sobre inclusão escolar (GESC3).

Do lado das direções municipais da educação, o cenário sobre a questão da formação contínua dos professores face aos desafios da inclusão escolar é similar.

Tratamento de questões gerais da educação que podem ou não contemplar a inclusão, em que o tempo de serviço dos gestores escolares tem sido um critério importante para ser ou não formador.

No passado, buscamos um grupo de diretores antigos com mais de 20 anos de experiência, todos eram responsáveis escolares, não havia um formador que não ocupava cargo. A formação foi de diretores para professores, O grupo de formadores foram os diretores de escolas que passaram a formação para os outros colegas, nesse grupo, também tivemos três professores formados pelo PAT como formadores. Não temos uma frequência anual definida de formações, o importante é, para cada ano, termos uma formação [...]. Não existem recursos disponíveis para essas formações, nós mesmos a direção e cada um dos formadores vem com seus recursos. Nós apenas organizamos a sala e predispomos algum material didático, mas não existe nenhum estímulo para os formadores (GED1).

De um modo geral nós podemos dizer que não temos realizado seminários sobre os alunos portadores de deficiência porque há falta de uma instituição vocacionada para o efeito, ao nível da nossa província só temos uma escola que está em Mbanza-Kongo e, os outros municípios não têm, nós não temos realizados seminários de capacitação para esses casos. Para os seminários realizados de modo geral quem define os temas é a Direção Municipal da Educação em função das necessidades, nós temos sessões de refrescamento no final de cada trimestre e no início de cada ano letivo. Priorizamos temas como a relação escola e a comunidade, a didática, o plano de aula, as línguas nacionais, caligrafia, metodologias pedagógicas, elaboração de objetivos de ensino e temos seminários relacionados com o perfil do professor na sala de aula e também implementamos o tema sobre o professor e as endemias, gravidez precoce, HIV-SIDA e mais outros (GED2).

De modo geral, embora a província conte com um complexo escolar do ensino especial que aspira ser o NAI provincial para a constituição de outros no nível de todos os municípios, o processo de recontextualização da política em análise é baixo, quase inexistente, quando olhamos para aquilo que o texto político orienta. Das poucas vezes que ficou mencionada a formação continuada em temas específicos da educação especial, aparece o PAT em cena, um programa financiado pelo BM que, a partir de finais de 2020 e princípios de 2021 começou a prestar uma atenção especial à modalidade de educação especial, com financiamento na produção de alguns materiais didáticos e a oferta de formações.

Do outro lado, a pouca ou nenhuma colaboração entre o Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE e as Direções Municipais da Educação é outro fator que sobreleva as dificuldades dos gestores educacionais e escolares na sua atuação sobre a política. [...] “orientações metodológicas existem, já quanto ao financiamento, tanto do privado ou público, não existe! Por outra, os funcionários da escola especial

nunca visitaram os municípios" (GED1), fazendo com a interpretação da política seja distorcida e sua condução na prática seja às cegas.

Em minha humilde opinião, eles que vivem a realidade, deviam ser os mesmos a dar formações. Quanto aos artefatos de política, o aspecto fundamental é o material. Não existe aqui nenhum material para deficiência visual e nem auditivo. Nos documentos estavam declaradas máquinas de Braille que, na verdade, ninguém recebeu, uma situação que gerou polêmica no conselho consultivo (GED1).

Nós não temos uma colaboração direta, nunca fomos notificados pelo Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas todas as orientações de políticas educacionais temos recebido através do Departamento de Ensino e o Gabinete Provincial da Educação, mas o Gabinete específico da área de Educação Especial não temos nenhum projeto em carteira (GED2).

Mas em meio a todos esses desafios, os gestores escolares precisam assegurar que todos os alunos sejam igualmente valorizados e respeitados nas escolas. Entre os principais mecanismos de garantia desse direito, destacam-se a sensibilização da comunidade escolar, começando pelas famílias, professores e os próprios alunos que são conscientizados a amarem e respeitarem seus colegas em condição de deficiência. Por conta disso, fazem apologia da diversidade como um fator positivo e enriquecedor, considerando que um dos principais focos da política nacional de educação especial esteja direcionado na criação de uma abertura à diversidade, ou seja, uma escola de e para todos.

O professor deve ser mesmo multicultural e não se adaptando apenas em uma única cultura. Por outra, um elemento fundamental que nós temos que saber, porque que o Ministério da Educação criou a bata escolar ou o uniforme? É para evitar que entre o filho do pobre e o rico tenha essa disparidade, todos nós vamos usar o mesmo uniforme. Isso já omite que este é rico e outro é pobre [...] o professor é o mesmo, agora atenção, atenção para o comportamento de cada um (GED1).

Temos organizado aulas de reforço em alguns sábados onde aproveitamos dos alunos com potencialidade para melhorar e superar os outros que têm algumas dificuldades com a dislexia, discalculia ou disgrafia. A problemática do aluno considerado ximbi, como estamos falando ciência, ao nível das escolas nós incutimos aos professores, aos alunos, a comunidade educativa que a ciência não se revê nesses aspectos e tirarmos o tabu aos nossos encarregados de educação de como é que podemos ajudar as crianças que nascem com má formação congênita. Não temos encontrado resistência porque a Comissão de Pais e Encarregado de Educação são nossos parceiros, têm ajudados muito (GED2).

Embora seja, também, um consenso dos gestores escolares sobre a importância da diversidade na escola e na sala de aula, não nos pode escapar a influência cultural no modo como algumas deficiências são interpretadas e, a partir daí, definidas o seu modo de trato e o valor atribuído. Fazendo apologia a uma escola regular cada vez mais inclusiva e que reconheça o direito à diversidade, é igualmente importante reconhecer que um dos problemas que as políticas educacionais globais acarretam nos contextos locais é a tendência de padronização e homogeneização de processo, fazendo com que gestores escolares sejam reprodutores das mesmas.

A cultura local – como um fator de ordem social, podendo gerar situações discriminatórias, preconceituosas e excludentes, às quais qualquer pessoa com deficiência ou não está exposta (Mazzotta; D'antino, 2011) – contrasta, em grande medida, com os pacotes padronizados de políticas educacionais globais. Como já referenciado em capítulos anteriores, nas mais diversas culturas angolanas, inclusive na cultura local da província do Zaire, o que pode variar em certa medida, de município a município, é a deficiência, comumente rotulada com termos próprios da língua local Ximbi ou Simbi, sem uma tradução literal em português, oferece, em muitos casos, uma explicação sobre a deficiência fundamentada no sobrenatural.

Sei que esta questão é frequente na nossa comunidade, mas a escola prima pela ciência e pelos princípios pedagógicos...os professores e a direção da escola têm levado a cabo uma educação de princípios morais para mostrar que essas crianças consideradas ximbi podem também aprender, porque ximbi é uma questão cultural, em questões científicas não está aprovado. São apenas algumas deficiências que esses meninos acarretam que, trabalhadas podem potenciar o menino [...] os próprios encarregados são os primeiros que decidem em não levar seus filhos nessas condições para a escola (GESC2).

Nessa questão, nós sabemos que existe aleijado e deficiente, primeiro temos que investigar o que aconteceu e depois chamamos o encarregado de educação e fizemos algum esclarecimento. E depois levamos o esclarecimento para as turmas para dizer a pessoa já terá nascido assim ou não, porque tudo é sinal de Deus. A diferença entre deficiente e aleijado, a deficiência é inata, já o aleijado é a deficiência adquirida. Mas essa questão cultural da deficiência é bem complicada para nós também (GESC3).

Essas pessoas podem até ser ximbi, mas são pessoas e devemos tratá-los bem. Quem sabe que ao lhe tratar bem ele fica. Elas são obras de Deus e com tempo podem ficar bem, mas os tratarmos mal, elas podem voltar (morrer). Mas acho que temos de quebrar essa concepção (GESC3).

Como indicador de que a visão sobrenatural de algumas deficiências não é uma questão pontual, os gestores escolares confirmam transcendência desse aspecto cultural presente nas escolas e no modo de entender de alguns profissionais. Embora

fica de manifesto o posicionamento dos gestores escolares sobre a necessidade de que a escola olhe para o aluno considerado Ximbi ou Simbi de modo diferente, fica igualmente evidente que não tem sido uma questão fácil de lidar e que os pais e encarregados da educação precisam tomar a consciência de que essas crianças podem frequentar a escola e aprender como qualquer outra criança. De tão presente que é esse aspecto cultural, os Gabinetes Municipais da Educação o reconhecem e manifestam certa preocupação.

Deficiência psicológica, essa sim, é o grande problema que temos por causa da cultura, porque o ximbi como é falado ainda continua na mente das pessoas, não é hoje e não amanhã que vamos acabar com isso com facilidade...faz falta a existência de um coordenador psicopedagógico, que deveria estar formado em psicologia e educação para ajudar nessas questões (GED1).

A sensibilidade que o tratamento da questão Ximbi ou Simbi envolve, chega a ser constrangedor para os profissionais da educação que veem suas crenças culturais em choque com uma visão globalizante da educação e dos aspectos pedagógicos. Não defendemos uma posição de ruptura entre o local e global, porém, entendemos que essa política educacional poderia ser mais específica e contundente, na questão do reconhecimento da diversidade e na promoção e normalização da diferença, com a possibilidade para que os contextos locais pudessem reconhecer as diferenças compatíveis com a cultura na concretização da política elaborada. Como afirma Mazzotta (2018, p. 2) “que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a uniformidade, e, com isso a lembrança de que cada um conhece e interpreta o mundo com olhar muito particular” que é influenciado pelas dimensões contextuais.

Para o profissional da educação, os gestores educacionais e escolares que localmente exercem o papel de atuantes políticos desse setor, deve ser um grande desafio ter de lidar com um processo de interpretação e tradução de políticas que, além das contradições entre o ideal e o real, também passam por momentos de tensão, por conta daquilo que as condições locais possibilitam ou não fazer em resposta a política nacional. Em meio a isso, torna-se relevante saber como esses gestores compreendem a inclusão escolar, a partir das ações desenvolvidas nas direções que lideram e qual avaliação fazem dessa política localmente. “Minha humilde compreensão ela está inserida no sistema, mas com muitas dificuldades

porque partindo do modelo das escolas, professores e material didático são as grandes barreiras enfrentadas" (GED1), fazendo o processo de inclusão escolar.

Sim! As escolas são inclusivas, mas não na sua totalidade. Por exemplo: não temos professores especialistas ou preparados para lecionar em alunos com deficiências audiovisuais usando braile, além da inexistência dessas máquinas ao nível do município, logo, esses alunos estão fora do sistema ao passo que as outras localidades apresentam um quadro diferente. O perfil dos diretores não influencia o modo de compreender a inclusão porque ninguém dá o que não tem, é um problema conjuntural, é preciso potenciar todo o sistema de educação nesse quesito nada fácil, minha humilde opinião! Faço uma avaliação negativa do atual estado da educação no quesito da inclusão! É preciso rever todos os intervenientes necessários que integram neste processo, começando pelos diretores, professores, infraestruturas e materiais didáticos. Será que está tudo bem? Ou apenas meras teorias? Definir política não é a mesma coisa que executá-la, é preciso viver a realidade de cada localidade (GED1).

Na minha opinião, a inclusão escolar, é o acesso ou direito que toda criança ou cidadão tem para estar na escola, onde a mesma deverá respeitar as diferenças de cada indivíduo. Ou seja, a inclusão escolar é garantir as mesmas oportunidades para todos os alunos, independente das particularidades de cada um, para que todos tenham o mesmo acesso no ambiente escolar. As nossas escolas a nível local, não são inclusivas, porque as infraestruturas não apresentam garantem acessibilidade [...] Não existe investimento ou formação profissional aos professores para lidar com pessoas que apresentam NEE (GED2).

Nas opiniões dos gestores educacionais, ao nível dos municípios que dirigem, apresentam discrepâncias sobre suas visões naquilo que a educação inclusiva representa. Enquanto o GED1 reconhece que localmente apenas algumas escolas são inclusivas por conta da falta de profissionais habilitados na área de educação especial e da falta de materiais didáticos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, o GED2 entende que, localmente, as escolas não são inclusivas, por conta de barreiras arquitetônicas e formação de recursos humanos. Outro aspecto importante referenciado pelo GED1 tem a ver com o não reconhecimento da influência do perfil dos diretores no modo como compreendem o processo de inclusão, ou seja, segundo aquele gestor educacional, os diretores teriam essa influência, caso tivessem alguma formação sobre a matéria e que na prática estivessem fazendo, daí a expressão “ninguém dá o que não tem”.

GED2 considera que “o fato dos diretores de escolas não possuírem formação em como detectar e lidar com alunos com necessidades, tem levado os mesmos enormes dificuldades no seu enquadramento”, um ponto mais divergência. Para esse

gestor, a semelhança do GED1, a avaliação sobre o atual estado da educação no quesito da inclusão é negativa.

O estado atual na educação na inclusão escolar, digo que é negativo, porque até o momento atual, continuamos a verificar a construção de escolas não inclusivas, profissionais sem formação, também existe pouco investimento pelo Estado angolano na implantação de recursos de acessibilidade aos alunos especiais (GED2).

Considerando as falas anteriores sobre as entrevistas dos gestores educacionais, fica claro que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar não está funcionando nas escolas primárias do Ensino Geral, como já ficou claramente evidenciado pelos gestores escolares que, igualmente, alegam a falta de condições financeiras, arquitetônicas, materiais e humanas para atender grande parte de alunos deficiência e com NEE nas escolas regulares. Os contextos de influência e da produção de textos não levaram em consideração as condições reais do contexto da prática. Essa constatação fica reforçada quando os gestores escolares responderam a mesma questão.

Embora os gestores escolares entendam que suas escolas são inclusivas, essa ideia de inclusão está fundamentada pelo fato de matricularem alunos que são público-alvo da educação especial e pelo que deveria ser feito. O dever ser da inclusão escolar parece ser o principal argumento dos gestores escolares sobre o ser. Como se pode observar, segundo esse gestor escolar, “a escola é inclusiva porque se fazermos um levantamento, há poucas escolas que têm professores formados nessa área. Outrossim, temos que ter princípios para garantir o bom funcionamento” (GESC3), uma narrativa conformista que legitima o déficit para justificar o não funcionamento da política em referência.

Sim, nossa escola é inclusiva! Muitos são os desafios da inclusão escolar. Dessa forma, algumas ferramentas são criadas para superar o desafio de educar a todos de forma integral e efetiva a reduzir o número de excluídos e marginalizados pelos sistemas educativos. A ideia é possibilitar a convivência de todos de maneira igualitária, respeitando a diferença entre indivíduos (GESC2).

Para além desse ponto convergente, os gestores coincidem, também, ao entenderem que os seus perfis podem influenciar seu modo de compreender o processo de inclusão escolar. Já no quesito da avaliação sobre o atual estado da educação inclusiva, os gestores mostram-se divididos, como aponta o GESC3, “minha

avaliação é que o Estado precisa prestar maior atenção nesse processo por todos os cidadãos têm os mesmos direitos de educação", ou seja, uma manifestação do que é necessário fazer como forma de protesto ao que não está sendo feito.

[...] a inclusão escolar torna-se um desafio para além da universalidade do acesso, torna-se uma tarefa de integrar e criar condições para a permanência de todos dentro do sistema educativo e a promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem. A complexidade dos fatores de inclusão escolar faz com que todas as perspectivas sejam analisadas e os modos para superar esses desafios. A avaliação é boa porque a nossa escola está aberta para todos os alunos, independentemente da sua condição social, os professores estão conscientes que todos merecem ser educados e ser tratado de igualdade apesar de algumas insuficientes em algumas ferramentas e capacitação dos professores (GESC2).

No processo de recontextualização da Política Nacional de Educação Especial nos municípios da província do Zaire contempladas nesta pesquisa, além de todos os fatores limitantes na tradução política, notamos um deslocamento do discurso pedagógico, desde o seu contexto original de produção para os contextos locais (Gabinetes Municipais da Educação e Direções de Escolas Primárias), gerando uma recolocação desse discurso conforme as condições (Mainardes; Stremel, 2010).

Os gestores educacionais escolares que, ao tomarem contato com o discurso do contexto de influência e da produção de texto, o que corresponde a um discurso pedagógico (Bernstein, 1990), passaram o discurso real por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual, equivalente ao discurso recontextualizado (Mainardes; Stremel, 2010). Destarte, o discurso de inclusão assumido pelos gestores deixou de ser o original, as interpretações mediadas pelo contexto levaram a modificações de significados e, em alguns, parecia tratar-se de duas políticas diferentes. Tal como afirma Bernstein (1990, p. 259):

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos 'e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. E preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico.

Os sujeitos atuantes da política educacional no contexto da prática, também chamados de agentes recontextualizadores na visão de Bernstein (1999), quando

atuam sobre a tradução do texto político, geralmente, sofrem uma transformação antes de sua relocação ou concretização, porém, essa transformação é regulada por um princípio de *descontextualização*, ou seja, além da sua decodificação e recodificação, o mesmo pode gerar novos códigos, na medida em que ele é deslocado e relocado. Esse processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto (Bernstein, 1990).

A necessidade de contextualizar as práticas é, atualmente, uma questão que domina os debates no campo da inclusão educativa. Em uma pesquisa internacional que contou com 11 participantes especialistas sobre o estado da educação inclusiva, discutiram-se estratégias que sugerem que se devem levar em conta situações em cidades e países específicos, que moveriam processos e práticas em direção a uma maior inclusão nas escolas, apontando fatores multifacetados que podem impactar nas práticas inclusivas (Kurth *et al.*, 2018), indicando, entre as principais implicações dessa pesquisa, a necessidade de as políticas refletirem os fatores contextuais nos níveis local, estadual e nacional. Os mesmos autores informam que “a simples cópia de políticas existentes, embora bem elaboradas, de uma nação ou contexto para outro compromete a capacidade de traduzi-la e recontextualizá-la, dadas as normas e práticas culturais locais”.

Considerando os postulados de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a natureza subjetiva do processo de interpretação das políticas educacionais em realidades objetivas, a recontextualização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar dada pela atuação política dos gestores educacionais e escolares pode ser representada por meio das dimensões contextuais.

4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS CONTEXTOS SITUADOS, DAS CULTURAS PROFISSIONAIS E MATERIAIS

Considerando os aspectos que são, histórica e localmente, ligados à educação especial e inclusiva na província do Zaire, ficou evidente que as escolas primárias do Ensino Geral, consideradas nesta pesquisa, todas localizadas em zonas suburbanas e com a infraestrutura renovada, não desenvolvem uma educação dentro da atual Política Nacional de Educação Especial, porém, a província conta com um Complexo Escolar do Ensino Especial localizado em Mbanza-kongo, na capital provincial. Pautado no item das políticas públicas no horizonte da educação inclusiva, esse

Complexo Escolar “será o NAI provincial e esse vai formar os restantes NAIs em toda a província” (GPEE), no intuito de se garantir o usufruto do direito de alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista e com altas habilidades estudem nas escolas comuns de suas comunidades (Angola, 2017).

A educação especial e inclusiva na província do Zaire é um processo relativamente recente no quesito da sua criação e funcionamento, datada de 3 de setembro de 2014, com a aprovação do Decreto Executivo Conjunto nº 147/014, de 3 de setembro. O referido Decreto Executivo criou a **Escola Primária do “Ensino Especial” S/N** situada no município de Mbanza-Kongo, capital da província do Zaire, com quatro salas de aulas, oito turmas, dois turnos, 36 alunos por sala e capacidade para 228 alunos. Passados 4 anos, a mesma foi recriada pelo Decreto Executivo Conjunto nº 249/018, de 4 de outubro. Com sua recriação, passa a denominar-se **Complexo Escolar do Ensino especial**, no mesmo município, agora com 12 salas de aulas, capacidade para 36 turmas, três turnos, 36 alunos por sala e capacidade para 1.296 alunos. Daí que os níveis de ensino se estendem do primário ao secundário, especificamente o 1º ciclo do ensino secundário, atendendo alunos que vão da iniciação à 8ª classe. Na Figura 11, apresentamos a estrutura frontal de raiz do complexo escolar em tela.

Figura 11 – Estrutura de raiz do Complexo Escolar do Ensino Especial



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

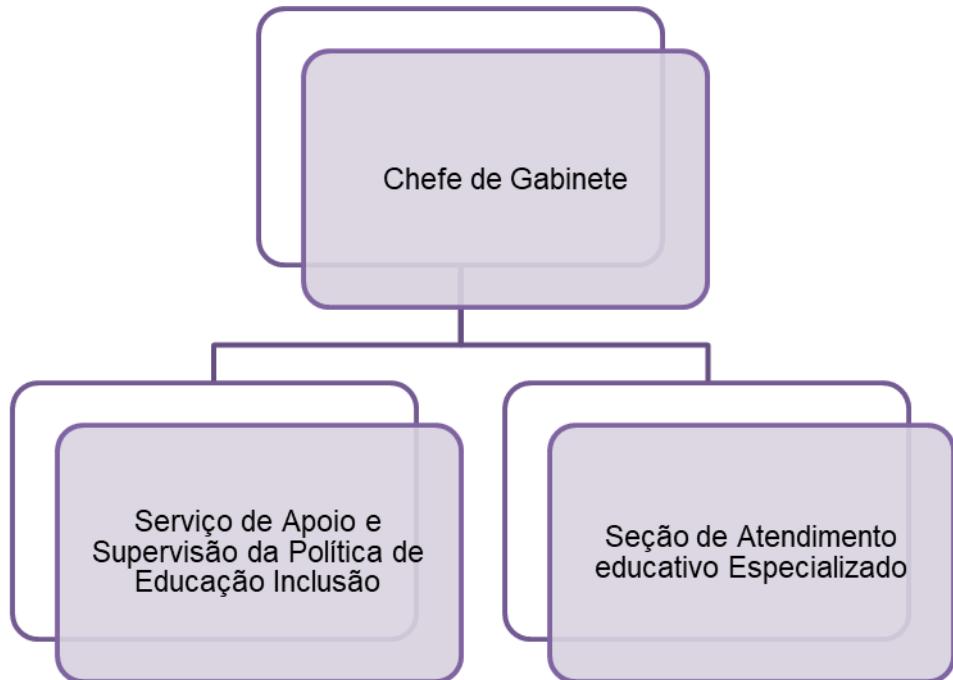
Realçamos que, conforme os documentos normativos que regem a modalidade da educação especial, o atual complexo escolar do ensino especial da província do Zaire, em termos de criação e funcionamento, vem antes que o Gabinete Provincial

de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais com uma diferença de dois anos. Por sua natureza, além de estar hierarquicamente acima do complexo escolar do ensino especial, esse Gabinete goza de autonomia patrimonial e financeira, ao mesmo tempo que deve ser dirigido por um Chefe de Gabinete, equiparado ao Chefe de Departamento Nacional, nomeado pelo Governador Provincial, sob proposta do Instituto Nacional de Educação Especial (Angola, 2016a).

Mas o real contexto da prática reflete uma desconexão entre o previsto nos documentos legislados e o funcionamento das instituições, as condições estruturais, materiais e de recursos humanos não são das melhores no Complexo Escolar do Ensino Especial do Zaire. De um lado, das 12 salas de aulas previstas no Decreto da recriação da escola, hoje o Complexo Escolar do Ensino Especial, funcionando como escola inclusiva atualmente por receber alunos com e sem deficiência, conta com sete salas de raiz, sala de professores adaptada para aulas e outras quatro salas improvisadas em chapas de zinco e em condições precárias para atender aos alunos do Iº Ciclo do Ensino Secundário, por outro, o Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais funciona com apenas um técnico não especializado em comissão de serviço, porém, tem beneficiado, periodicamente, com formações e treinamentos para atender as demandas da área em que responde. Entre os textos dos documentos e o contexto de prática podemos observar desencontros, resultantes de múltiplos fatores que vão desde os contextos situados, culturas profissionais e contextos materiais (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A Figura 12 indica a distribuição do Pessoal do Regime Geral que, segundo o Decreto em causa deveriam constituir o Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, funcionando com a seguinte hierarquia.

Figura 12 – Organograma do Gabinete de Atendimento aos Alunos com NEE



Fonte: Decreto Executivo Conjunto 144/16 de 7 de março (Angola, 2016a).

O organograma anterior está previsto em documento oficial (contexto da produção de texto), mas o contexto da prática refletido por meio de claras influências das dimensões contextuais das Culturas Profissionais e Contextos Materiais conforme Ball, Maguire e Braun (2016), está aquém de uma tradução política, que visa atender às expectativas do contexto político mais amplo. Com ênfase nas culturas profissionais, a seguir, apresentamos o Quadro 9 que indica a constituição prevista do Pessoal do Regime da Carreira Geral e o do Pessoal do Regime da Carreira Docente.

Porém, não se trata de uma confrontação de política *versus* contexto, chamamos a atenção do quanto os contextos importam. Embora “a política crie o contexto, o contexto também precede a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 36), por isso, a política elaborada em base de preceitos globais entra em disputa com a própria idiossincrasia social e cultural. Como já foi apontado, o atual Complexo Escolar do Ensino Especial que hoje funciona com o Ensino Primário e o Iº Ciclo do Ensino Secundário, as suas condições de infraestruturas, matérias e de recursos humanos e financeiros estão aquém dos discursos presentes nos documentos, em decorrência disso, igualmente aquém dos objetivos que perseguem.

Quadro 9 – Pessoal do regime geral e da carreira docente previsto no Decreto Executivo Conjunto 144/16 de 7 de março

Quadro de Pessoal do Regime da Carreira Geral			
Carreira	Categoria/cargo	Indicação da especialidade	Nº de lugares
Direção	Chefe de Departamento		1
	Chefe de Seção		2
Técnica Média	Técnico Médio Principal de 1ª Classe	Estatística	1
	Técnico Médio Principal de 2ª Classe		
	Técnico Médio Principal de 3ª Classe		
	Técnico Médio de 1ª Classe		
	Técnico Médio de 2ª Classe		
	Técnico Médio de 3ª Classe		
Subtotal			4
Quadro de Pessoal do Regime da Carreira Docente			
Professor do II Ciclo do Ensino Secundário Diplomado	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 1º Grau	Pedagogo AEE Interprete Tradutor da LGA Surdo LGA Escrita e Leitura de Braille	4
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 2º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 3º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 4º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 5º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 6º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 7º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 8º Grau		
Professor do I Ciclo do Ensino Secundário Diplomado	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 1º Grau	Pedagogo AEE Intérprete Tradutor da LGA	2
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 2º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 3º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 4º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 5º Grau		
	Professor do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 6º Grau		
Subtotal			6
Total Geral			10

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) a partir do Decreto Executivo Conjunto nº 144/16 de 7 de março (Angola, 2016a).

A Figura 13 é um retrato das condições físicas ou de infraestrutura de uma parte do Complexo Escolar do Ensino Especial, aquela que atende aos alunos do Iº Ciclo do Ensino Secundário, dispensando qualquer comentário nosso sobre as condições condignas e necessárias que qualquer Modalidade de Educação demanda. Longe de ser intenção desta pesquisa a exposição das diversas condições dessa área

da educação na província do Zaire, faz-se aqui o exercício de reconhecimento sobre como as condições materiais podem condicionar todo um processo de interpretação, tradução e recontextualização das políticas educativas, os contextos precisam ser levados mais a sério, não como parte do reconhecimento das debilidades locais, em vez disso, como parte de uma resolução mais focada no que se deve fazer em vez do que não se pode fazer.

Figura 13 – Sala de aula do Iº ciclo do ensino secundário



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Após essa breve apresentação sobre o dever ser e o ser das duas instituições mais importantes, ou pelo menos, das que deveriam ser as mais importantes ao nível da província do Zaire, no quesito da educação inclusiva, trazemos alguns dados estatísticos disponíveis do mesmo Complexo Escolar. No quesito das estatísticas relacionadas ao ingresso de alunos e seus diagnósticos confirmados, o complexo conta apenas com dados a partir de 2016. Segundo os profissionais consultados da instituição, apesar da escola ter sido criada desde 2014, não há registros documentados de alunos do ano 2015.

Tabela 3 – Dados de matrículas no Complexo Escolar do Ensino Especial do Zaire de 2016 a 2018

Classes/níveis de ensino	Matrículas	
	Geral	Alunos com deficiência
Iniciação	170	47
1ª classe	215	48
2ª classe	244	45
3ª classe	213	30
4ª classe	256	41
5ª classe	196	30
6ª classe	167	22
Total	1461	263

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Embora o número de alunos com deficiência esteja distribuído em várias categorias, os responsáveis da instituição afirmam não haver profissionais especializados para o processo de identificação das deficiências, pelo que, atualmente, a escola trabalha somente com turmas de alunos surdos. As outras deficiências não são atendidas por falta de professores especializados, é o que acontece, a título de exemplo, com os que se identificam como cegos. Outrossim, nos arquivos da instituição não existem quaisquer documentos de alunos que comprovem um diagnóstico médico, ou seja, os alunos cotados como deficientes o fazem por aferição e dedução informal.

Tabela 4 – Distribuição de alunos por categorias de deficiências no Complexo Escolar do Ensino Especial do Zaire de 2016 a 2018

Ano	Categorias de deficiências								
	Aud.	Int.	Vis.	Apr.	Lin.	Mul.	Fis.	Com.	Total
2016	49	13	1	----	----	7	5	----	75
2017	53	7	4	11	1	4	7	----	87
2018	57	8	---	13	3	9	11	----	101
Total	159	28	5	24	4	20	23	----	263

Legenda: Aud. – Auditiva; Int. – Intelectual; Vis. – Visual; Apr. – Aprendizagem; Lin. – Linguagem; Mül. – Múltiplas; Fis. – Físico-Motora; Com. – Comportamental.

Fonte: Elaborado polo autor (2021).

Os alunos com deficiência auditiva conformam uma maioria importante nos dados dos três anos considerados, um fato que se dá pela cultura profissional que é mais habilitada em trabalhar com a língua gestual, em detrimento de outras técnicas. Atualmente, a escola não conta com especialistas e equipamentos para trabalhar com a educação de cegos, assim como outras deficiências. Assim sendo, a inscrição e a permanência desses alunos na escola, sem o atendimento educativo especializado,

um procedimento recorrente nas escolas do Ensino Geral, tem sido a prática justificada pela generosidade.

Embora a província conte com uma escola do ensino especial desde 2014, atualmente funcionando como um complexo escolar com muitas limitações que se dão por conta de fatores contextuais, questões ligadas a falta de formação e experiências de professores, a falta de uma cultura baseada nos valores inclusivos, a gestão política das escolas, fundamentalmente as do Ensino Geral que não podem dar seguimento as orientações da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, a exiguidade de funcionários no Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE e no Complexo Escolar do Ensino Especial, a falta de orçamento para essa modalidade da educação ao nível da província, o déficit de infraestruturas e as barreiras arquitetônicas entre outros, afetam todo o processo de recontextualização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Ainda assim, do lado do Gabinete Provincial que responde pela educação especial, mesmo reconhecendo que "essa política dificilmente funciona nas escolas do Ensino Geral por falta de formação de recursos humanos" (GPEE) pelos fatores das dimensões contextuais já apontadas, consideramos que se está avançando em termos de cumprimento dessa política.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa e a consequente elaboração do texto da tese está e sempre esteve comprometida com a contribuição na produção de conhecimentos sobre a problemática em tela, mas também, com a possibilidade de tornar acessível a compreensão dos textos e discursos políticos que orientam a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

O compromisso ético sobre a devolutiva dos resultados da pesquisa aos sujeitos e participantes nos desafiou a adentrar os meandros dessa política desde os contextos de influência, produção de textos e contexto da prática para trazer à tona, os interesses e o *modus operandi* das organizações multilaterais na criação e disseminação de políticas globais por meio de suas agendas. Acreditamos que os resultados desse exercício de investigação que refletem uma realidade objetiva, permitem chegar ao oculto ou subjetivo desse jogo político, em que o contexto da prática acaba sendo a arena de tradução e encenação.

Objetivando compreender o imaginário de gestores educacionais e escolares em contraste com as suas atuações no cenário da recontextualização da política em análise, nos escoramos na abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise política, a teoria da atuação política para expandir o nosso horizonte de compreensão entre política e sua tradução no contexto da prática (Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2016; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2018, 2022).

Como apontado num dos aspectos desta tese, a criação e definição da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, associado ao modo como os gestores educacionais e escolares a compreendem, promovem a assunção de uma prática polarizada entre a educação especial e a regular, extrapolando, em decorrência disso, um dos princípios teórico-metodológicos e organizativos dessa política que é o da abordagem inclusiva, visando a que os alunos com NEE associadas ou não a deficiência tenham os mesmo direitos, oportunidades e acessibilidade ao currículo escolar como qualquer aluno (Angola, 2017), de modo que o apoio oferecido pelas escolas especiais, bem como pelas salas de atendimento especializado, com o objetivo de contribuir para a qualidade da atenção educativa de alunos com NEE associadas ou não a deficiência, constituam a garantia para uma verdadeira inclusão escolar nos diferentes contextos educativos, podendo ser especial ou regular em todos os subsistemas de ensino.

Essa polarização entre educação especial e a educação regular na compreensão e na prática, que dela advêm como consequência das práticas de inclusão deslocadas das reais necessidades, não é resultado de um mero acaso. Como afirma Mendes (2006), a tentativa de se impor uma concepção única de política de inclusão, o que não atende as peculiaridades locais, tem dificultado a compreensão dos atores ou sujeitos da política educacional, provocando essa resistência ou distorção no contexto da prática que, em vez da preocupação sobre a qualidade da educação para todos, direciona-se o foco sobre onde os alunos com NEE deverão estudar, algo que ficou evidente no discurso dos gestores educacionais e escolares.

Na teoria, como consta do texto sobre a política de educação especial inclusiva, as escolas especiais que passariam por um processo de ressignificação das suas estruturas funcionais para que passassem a atuar como NAIs em apoio à rede de escolas da educação geral (Angola, 2017), ou seja, a educação especial deixaria de ser escalada como protagonista, passando a ser a principal coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser uma iniciativa da educação regular (Mendes, 2006).

Todavia, essa compreensão e prática polarizada entre a educação especial e a regular, numa província que conta com apenas um Complexo Escolar do Ensino Especial, funcionando como escola inclusiva desde 2018 por matricular também alunos sem deficiência, a tradução da política em referência para o contexto da prática é dada por generosidade e cumprimento de agendas políticas pelas estatísticas. Ou seja, inscrever e matricular o aluno com NEE que fica à mercê de sua sorte numa escola e num modelo de educação especial e inclusiva homogeneizante, “é criada, assim, uma nova forma de exclusão: a que é feita por dentro do sistema, que mantém os alunos na escola, mas à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo” (Dorziat, 2008, p. 32). Fundamentando-se na mesma autora, essa prática parece assegurar apenas o ingresso no sistema escolar, algo importante para as estatísticas e os relatórios, porém, “o verdadeiro sentido do direito à educação, que é respaldado no conceito de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é contemplado” (Dorziat, 2008, p. 32).

Quanto à trajetória das políticas educacionais voltadas à inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades educativas especiais, uma das particularidades do contexto angolano é o não registro de movimentos sociais de lutas por trás dos avanços nesse campo da educação. Embora a Educação Especial tenha sido implementada como modalidade de ensino em 1979, importa destacar a reconhecida

iniciativa isolada da escola Óscar Ribas em 1972 que, de forma ousada, matriculou 10 alunos com deficiência visual, buscando sua reabilitação e habilitação para o mercado de trabalho. Sob a égide das organizações internacionais, a Modalidade da Educação Especial começa sua expansão em 1991, com a realização da Mesa Redonda Nacional sobre Educação para Todos, organizada pelo Unicef e Pnud em resposta às orientações advindas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, 1990.

Quatro anos após o início dessa expansão, em 1995, sob a maior influência que a educação especial já conheceu em Angola e também considerado o marco de virada, deu-se a implementação do projeto 534/Ang/10, que visou a Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis em resposta a Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994 (Inee, 2006). Porém, a implementação desse projeto, que conheceu duas fases, não foi possível a sua extensão para todas as províncias do país, estando circunscrito apenas as poucas zonas não afetadas pela guerra, daí que as ações de grandes proporções e sua implementação em todo o país dão-se com o alcance da paz e da reconciliação nacional em 2002 (Inee, 2006), um período subsequente que se caracteriza pela produção de marcos normativos que apostam numa educação inclusiva fundamentada no princípio da atenção à diversidade, sob a lente dos órgãos especializados da ONU, que impulsionaram a criação da lei e da política da pessoa com deficiência, três anos antes, mesmo que Angola ratificasse a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Em seguida, do ponto de vista do ordenamento, muitos outros documentos foram produzidos, como ficou explícito na subseção sobre análise do contexto de produção de texto até a criação da Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar em 2017, um documento elaborado pelo IRM, parceiro de projetos do Governo de Angola e do Unicef que foi responsável pelo seu convite. Estabelecidos os termos, o documento foi elaborado em base de princípios filosóficos e conceituais da Constituição da República de Angola (CRA), da lei da pessoa com deficiência, da lei das acessibilidades, da Declaração de Salamanca e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Angola, 2017), fazendo com que a atual proposta de inclusão, a semelhança do Brasil, como afirmam Machado e Pan (2012), enfatizando a necessidade da desconstrução de preconceitos e o combate a qualquer

tipo de discriminação, reafirmando a luta pela garantia e igualdade de direitos e oportunidade a todos.

Nesse percurso, fundamentalmente na prática, a educação especial em Angola esteve e continua, nos dias atuais, vinculada a um modelo médico-pedagógico e psicopedagógico que se sustentam na concepção biológica da deficiência, pautadas em preceitos da ciência moderna, identificando normais e anormais. Por conta disso, como ficou evidente nos contextos da produção de texto e da prática, a política nacional de educação especial e inclusiva, não só apresenta um caráter de atraso temporal em comparação à dinâmica mundial sobre os direitos das pessoas com deficiência, como também apresenta um atraso funcional, na medida em que o contexto de influência com o seu discurso global não é capaz de prever e levar em consideração os fatores idiossincráticos de uma sociologia, história e economia local (Jannuzzi, 2004; Mendes, 2006), o que contrasta com a ideia de as instituições educacionais serem as principais instâncias em que a ação pública se materializa. As políticas podem dizer o que fazer, mas não como fazer, já que as arenas de encenação, como realidades objetivas, demandam intervenções que se configuram no real *versus* ideal.

Quanto aos fundamentos político-filosóficos globais e teórico-metodológicos que sustentam a atuação política nas práticas de gestão das escolas do ensino primário, na construção de um sistema educativo inclusivo, com a análise do contexto de influência e da produção de texto, tendo como foco os documentos internacionais da ONU e os nacionais do Governo de Angola, foi possível confirmar a centralidade da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, que articulam o discurso da educação de qualidade inclusiva e equitativa, para promover a aprendizagem ao longo da vida para todos, em resposta aos compromissos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais.

A política nacional de educação especial e inclusiva, fortemente apoiada nos documentos da ONU para o seu embasamento político e filosófico, assume a ideia de educação inclusiva que provém, essencialmente, do trabalho desenvolvido pela Unesco em prol de uma educação que chegue a todas as crianças em idade escolar. Um feito que teve um reconhecimento decisivo com a Declaração de Salamanca,

momento em que se adota, internacionalmente, o termo de educação inclusiva (Sánchez, 2005).

Outrossim, esse discurso pautado na defesa e promoção dos direitos humanos e numa agenda que promete “um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo, no qual as necessidades daqueles em maior desvantagem sejam atendidas” (Unesco, 2020, p. 9) tem se caracterizado por um caráter mandatório implícito, na medida em que esse é disseminado e imposto, do mesmo jeito em diferentes contextos onde suas particularidades não são levadas em conta (Souza; Pletsch, 2017), ou seja, com todas as vantagens que a educação inclusiva apresenta, uma bandeira de luta que a Unesco e outros organismos da ONU usam em prol do direito à educação de qualidade para todos, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão peca por ter sido concebido como um documento redentor que, por si só, proporcionaria resultados mágicos e taxativos de causa-efeito, indo na contramão dos princípios da inclusão e equidade que são, não somente sobre assegurar o acesso à educação, mas também, sobre ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes prosperar, compreender suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa (Unesco, 2019).

Em consequência disso, os gestores educacionais e escolares, condicionados pelo discurso repetitivo da não exclusão em detrimento da inclusão, ou seja, maior ênfase no que não fazer em vez do que fazer, têm pautado suas práticas de gestão na mera colocação do estudante com deficiência no ambiente escolar, gerando estatísticas que favorecem a elaboração dos relatórios. Esse procedimento de inclusão pela generosidade, que coloca os alunos com deficiência nas salas de aulas das escolas do Ensino Geral, não reflete a ideia central de educação inclusiva levada a cabo pela ONU e suas agências especializadas. Porém, tampouco deva ser percebida como resistência política pelos gestores, pois as condições locais simplesmente não podem dar respostas conforme as exigências da macropolítica que teve o descuido de localizar suas ações.

Como indicado pela ONU (2020) a inclusão, no entanto, envolve muito mais mudanças no apoio e no *ethos* da escola, por isso é que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) conferiu, aos governos, liberdade em relação à forma da educação inclusiva, reconhecendo implicitamente os obstáculos à inclusão completa que depende de múltiplos fatores.

Quanto ao perfil formativo e social dos gestores educacionais e escolares e sua influência no modo como compreendem o processo de tradução da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, não ficou evidente que os problemas inerentes aos processos de recontextualização da referida política estejam relacionados com seus níveis acadêmicos e áreas de formação. Em contrapartida, foram notórios a vontade e o desejo de que as escolas do Ensino Geral se tornem verdadeiros espaços de inclusão, porém, condições humanas, materiais e arquitetônicas precisam ser criadas para que a educação, como um direito humano fundamental, seja uma realidade.

Independentemente da não familiaridade dos gestores com o documento orientador da política de educação especial e inclusiva, foram unâimes em alegar que a falta de capacidade técnica e profissional, para dar resposta aos desafios da educação inclusiva, tem sido um importante empecilho, deixando em dúvida todas as aspirações sobre o desafio da construção de uma escola regular aberta à diversidade, aquela que vai além da mera inscrição/colocação do aluno com deficiência e outras NEE na sala de aula.

Embora se reconheça a importância da liderança dos gestores educacionais e escolares como fator chave para o sucesso da inclusão escolar, o que se garante por meio dos conhecimentos e habilidades que favoreçam a participação, aceitação e sucesso de alunos com NEE nas escolas regulares (Carneiro, 2006), não podemos afirmar que esse feito seja garantido de modo automático, por conta da formação prévia ou qualquer perfil social desses, considerando que toda a configuração da e sobre a política nacional de educação especial tenha sido dada em contextos que não sejam o real reflexo das escolas e suas comunidades. Com isso, a não evidência de uma relação direta entre o perfil dos gestores educacionais e escolares com os problemas na tradução da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar por meio de um processo de recontextualização, não indica um negacionismo sobre a possibilidade de que venha a existir. Porém, nesse caso específico e considerando a força o caráter mandatário dessas orientações e diretrizes, não foi possível constatar essa relação de causa-efeito.

Em consideração ao último objetivo específico, sobre as práticas e perspectivas dos gestores educacionais e escolares do ensino primário geral, a partir de disputas e tensões entre as orientações emanadas do macrocontexto político e seu funcionamento no microcontexto da prática, foi possível compreender como a

tradução se configura num real trabalho de poder, na medida em que cada compreensão e ação dos gestores sobre a política muda a própria política (Freeman, 2009). Os diferentes gestores educacionais e escolares são objetos e sujeitos dessa política, o que acreditamos ser, possivelmente, consequência das armadilhas da política em si, deixaram em evidência algumas contradições sobre suas compreensões de educação inclusiva e suas sugestões de melhoria nesse quesito. Embora concordem com a extensão da referida política para o Ensino Geral e a capacitação técnica e profissional das escolas, foi igualmente recorrente nas suas falas, a alegação da falta e insuficiência de escolas especiais para onde teriam de encaminhar os alunos com deficiência e outras NEE.

De um lado, temos as orientações que sugerem como política, a adoção do princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, incluindo as crianças com deficiência, eliminando qualquer tipo de barreira que dificulta seu acesso, participação e sucesso (Angola, 2017; Unesco, 1994), do outro lado, as interpretações e compreensões do gestores que, na medida em que concordam em parte, também defendem a existência de escolas especiais para que o grupo-alvo tenha formação adequada com especialistas. Esse fato se configura numa disputa entre o contexto de influência e da produção de texto com o contexto da prática, que entende e traduz a educação inclusiva conforme suas interpretações e recursos disponíveis, fortemente influenciados pelos aspectos culturais.

Finalmente, conforme a tese levantada nesta pesquisa, podemos confirmar que a agenda global e homogeneizante, sob a marca da educação inclusiva defendida pelas agências especializadas da ONU, não tem sido compatível com os contextos específicos da sua tradução, demandando grandes desafios aos gestores educacionais e escolares, que têm a obrigação de garantir as matrículas do público-alvo da educação especial, mesmo sem contar com as condições técnicas e profissionais, fato que resulta num débil processo de inclusão que está longe de atender seu principal objetivo.

Todo esse processo se torna mais inviável ainda pela ausência, ao nível da província, dos NAIs que devem assegurar a produção de matérias e o ensino de meios de comunicação e mobilidade para os alunos e a formação continuada de professores para que as escolas regulares garantam a escolarização e Atendimento Educativo Especializado (AEE) para os alunos e professores (Angola, 2017). Embora a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar apresente suas

debilidades, fundamentalmente no quesito das variáveis sociais e culturais e do asseguramento da capacidade técnica e profissional, ela se constitui em uma importante ferramenta para assegurar o direito à educação aos alunos que se constituem como público-alvo da educação especial.

Considerando que o desenvolvimento da pesquisa teve suas limitações teóricas e empíricas, a conclusão dessa pesquisa não dá por esgotada as possibilidades de compreensão dessa problemática, pelo que fica o desafio de mais pesquisas explorarem com profundidade esse objeto, fundamentalmente, o contexto da prática, incluindo os professores com a componente didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Education for all: Making it happen. **Support for Learning**, v. 10, n. 4, p. 147-157, 1995. Disponível em:
<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23.
- AINSCOW, M. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Londres: Falmer, 1999.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving Schools, Developing Inclusion**. Londres: Routledge Falmer, 2006.
- ALVES, R. A. **Alegria de ensinar**. Campinas, S.P: Papirus, 2000.
- ANGOLA. [Constituição (2010)]. Constituição da República de Angola de 2010. **Diário da República de Angola**, I série, n. 23, Luanda, 2010.
- ANGOLA. Decreto Executivo Conjunto nº 144/16, de 7 de março de 2016. Criação do Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial, designados por Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Diário da República de Angola**, I série, n. 37. Luanda, 2016a.
- ANGOLA. Decreto Lei nº 7/03 de 17 de junho de 2003. Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. **Diário da República de Angola**, I Série n. 47, Luanda, 2003.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. **Diário da República de Angola**, I série, n. 140, Luanda, 2017.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 20/11 de 18 de janeiro. Estatuto da Modalidade de Educação Especial. **Diário da República de Angola**, I série, n. 11, Luanda, 2011.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 312/14, de 24 de novembro de 2014. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial. **Diário da República de Angola**, I série, n. 208, Luanda, 2014.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 63/21 de 12 de março. Estatuto Orgânico do INEE. **Diário da República de Angola**, I série, n. 45, Luanda, 2021.
- ANGOLA. Lei complementar nº 32/20, de 12 de agosto de 2020. Altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino. **Diário da República de Angola**, I série, n. 123, Luanda, 2020.

ANGOLA. Lei nº 10/16 de 27 de julho de 2016. Estabelece as normas gerais, condições e critérios de acessibilidades para as pessoas com deficiência ou mobilidade condicionada. **Diário da República de Angola**, I série, n. 125, Luanda, 2016c.

ANGOLA. Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e ensino de Angola, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. **Diário da República de Angola**, I série, n. 170, Luanda, 2016b.

ANGOLA. Lei nº 21/12 de 39 de julho de 2012. Estabelece a lei da pessoa com deficiência. **Diário da República de Angola**, I série, n. 145, Luanda, 2012.

ANGOLA. **Plano Nacional de Desenvolvimento Nacional 2018-2022**. Luanda, Ministério da Economia e Planejamento, 2018.

ANTÓNIO, A.; LARA, C. A. S.; GONZÁLEZ, O. H. Preparação e atuação dos professores do ensino primário face aos desafios da atenção à diversidade no contexto da sala de aula no Município do Soyo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 34, e24/1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X63446>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63446>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ANTÓNIO, A.; MENDES, G. M. L.; GONZÁLEZ, O. H. Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017). **Educar em Revista**, v. 37, p. e77723, 2021.

ANTÓNIO, A.; MENDES, G. M. L.; LUKOMBO, G. Os desafios do direito à educação angolana durante a pandemia: do maldito vírus às benditas (necessárias) mudanças emergentes. **Educação**, [S. I.], v. 48, n. 1, p. e61/1–25, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444X68045>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/68045>. Acesso em: 5 jul. 2023.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, [S. I.], v. 14, n. 3, p. 804-831, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.001>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/14371>. Acesso em: 30 jun. 2022.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368/1743>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 5 set. 2023.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARRIO DE LA PUENTE, J. L. Hacia una Educación Inclusiva para todos. **Revista Complutense de Educación**, v. 20, n. 1, p. 13-31, 27 feb. 2009.

BAUER, M. W.; GASKEL, G. Para uma prestação de contas publica: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschip. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 470-490.

BEECH, J.; MEO, A. I. Exploring the use of Stephen J. Ball’s theoretical tools for the analysis of education policies in Latin America. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 24, p. 23, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2417>. Acesso em: 10 set. 2023.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1990.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CALADO, S. S. **Currículo E Manuais Escolares**: Processos de recontextualização no discurso pedagógico de Ciências Naturais do 3º Ciclo do Ensino Básico. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdades de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa 2007.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan. 2017.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequenc_
Acesso em: 22 jun. 2023.

CASTILLO BRICENO, C. La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 15, n. 2, p. 31-33, ago. 2015. Disponível em:
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2022.

CHAMBAL, L. A.; RAFANTE, H. C.; SELINGARDI, S. C. A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais. **Crítica Educativa**, [S. I.], v. 1, n. 2, p. 7-23, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.52>. Disponível em:
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/52>.
Acesso em: 8 ago. 2023.

CRESPO, P. F. **Análisis de política pública en educación**: línea de investigación. 1. ed. México: DF, 2008.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

CURY, C. R. J. **O fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2005.

D'AVILA, D. A. L.; PANTOJA, S. A.; CARVALHO, P. de. Em tempos de guerra e de paz: a Educação Especial em Angola. **Revista Educação Especial**, [S. I.], v. 32, p. e82/ 1-25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X34186>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34186>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DACHALA, H. J.; PAULO, A. M. O contributo da orientação escolar e profissional na materialização da política nacional de educação especial orientada para inclusão educativa em angola. **Revista Educação Especial**, [S. I.], v. 35, p. e35/1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X65861>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65861>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DE LA FARE, M.; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. de M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, [S. I.J, v. 9, n. 1, p. 247-283, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0012>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/6390>. Acesso em: 12 set. 2023.

DORZIAT, A. Educação especial e inclusão escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 21-36.

FAGIANI, C. C.; FRANÇA, R. L. Ética e pesquisa em educação e trabalho: algumas considerações. **Laplace em Revista (Sorocaba)**, v. 1, n. 2, p. 48-58, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-622020151220>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5527/552756338005.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

FREEMAN, R. 'What is 'Translation'?'. **Evidence and Policy**, v. 5, n. 4, p. 429-447. 2009.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 299-316, set. 2006.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. M. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, A. M. **Políticas públicas e gestão da educação**. 1. ed. Campinas, 2011. p. 19-33.

GOVERNO PROVINCIAL DO ZAIRE. 2023. Disponível em: https://www.facebook.com/GovernoProvincialDoZaire/?locale=zh_CN. Acesso em: 2 ago. 2023.

GUPTA, A. **Red Tape**. London: Duke University Press, 2012.

HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas nesse processo. **Reflexão e Ação**, v. 20, n. 1, p. 111-124. 2012.

HOYLER, T.; CAMPOS, P. A vida política dos documentos: notas sobre burocratas, políticas e papéis. **Revista de Sociologia e Política**, v. 27, n. 69, p. e006, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/YtWnq4xQjqykCmvXXjHcPZy/?lang=pt#>. Acesso em: 11 abr. 2023.

IRM. **IRM forma educadores de Angola sobre política nacional.** 2017. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/irm-forma-gestores-de-angola-para-implantar-politica-educacional-mais-inclusiva-2/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

INE. **Anuário de Estatísticas Sociais 2011.** Luanda, 2013.

INE. **População e sociedade:** características dos jovens em Angola (IDREA 2018 - 2019). Luanda, 2020.

INE. **Projeção da população província do Zaire.** Luanda, Angola, 2016b.

INE. **Resultados definitivos recenseamento geral da população e habitação – 2014.** Província do Zaire. Luanda, Angola, 2016a.

INEE. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015,** 2006.

JANNUZZI, G. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223–1240, out. 2016.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. I.]**, v. 4, p. 1–9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.003>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 30 jun. 2022.

KURTH, J. A. et al. Inclusive Education: Perspectives on Implementation and Practice from International Experts. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 56, n. 6, p. 471-485, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.471>. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/idd/article-abstract/56/6/471/1720/Inclusive-Education-Perspectives-on-Implementation?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LATOUR, B. The power of association. In: LAW, J. (Ed.). **Power, action and belief:** a new sociology of knowledge? London: Routledge, 1987. p. 262-280.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 3, p. 19-30. 1999. Disponível em: www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0001>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/4002/2806>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? ***Education policy analysis archives***, v. 24, p. 25, 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. ***Políticas Educacionais***: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011. p. 248-282.

LOPES, J. F. C. Políticas educativas decretadas para a educação especial e sua aplicabilidade no contexto angolano. ***Revista Pertinência Académica***, [S. I.], v. 3, n. 1, p. 79-88, 2019. Disponível em: <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2476>. Acesso em: 18 jul. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, F. G.; LUCIANO, L. Cenário atual de Angola em face da implementação da educação inclusiva. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-10.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. ***Educação & Realidade***, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan. 2012.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva**: Políticas, Paradigmas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. ***Jornal de Políticas Educacionais***. v. 12, n. 16, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS n 510/2016. ***Revista educação*** (PUCRS. Online), v. 40, p. 160-173, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26878/15908>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTxvYtCQHCJFyhsJ>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MAINARDES, J. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. In: FÁVERO, A. A. et al. **Leituras sobre a pesquisa em políticas educacionais e a teoria da atuação**, Chapecó: Livrologia, 2022. p. 21-31.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. . Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Anped. Comissão de Ética. (Org.). **Ética e pesquisa em Educação**. v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 23-28.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, [S. I.], v. 11, n. 22, p. 24, ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MAXIMO, B. P. Poder, disputa e múltiplas narrativas históricas: o lugar Kulumbimbi em Mbanza Kongo – Angola. **Revista de Arqueologia**, [S. I.], v. 33, n. 1, p. 244-264, 2020. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/636>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26843/v1.n2.2008.598.p%p>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 377-389, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFSs5H/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDxRQfy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MENDES, R. H. **IRM colabora para a construção de políticas educacionais inclusivas em Angola**. 2015. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/instituto-colabora-para-a-construcao-de-politicas-educacionais-inclusivas-em-angola/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MINUTO DO BEM. **Mapa da Angola**. 2013. Disponível em: <https://minutoligado.com.br/mapa-angola/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

NDALA, D. Â. B. **O Estado da inclusão escolar nas escolas públicas de Angola e a formação de professores, experiências realizadas em Bengo, Cabinda, Huila, Luanda e Malanje**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2019.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. e84853, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**. 1-9 p. 2011. Disponível em: <https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3342>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342>. Acesso em: 6 set. 2023.

OCHOA, S. C. **La educación para el desarrollo: conceptualización y estudio de su práctica en la comunidad foral de Navarra**. 2015. Tese (Doctorado en educación) – Facultad de educación y psicología, Universidad de Navarra, Pamplona, 2015. Disponível em: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/41267>. Acesso em: 12 jun. 2021.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.010>. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 30 jun. 2022.

OLIVEIRA, C. I.; REIS DA SILVA, G. M. L.; AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 253-256, 2016.

OLIVEIRA, C. M. **As Influências do Banco Mundial na Política educacional**: o foco na educação e na regulação social. Reunião científica regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR: Curitiba/PR. 2016. Disponível em: http://www.anpedsl2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio, 2009.

PAT-ANGOLA. **Relatório do segundo e terceiro trimestre de 2019**. Luanda, Ministério da Educação, 2019.

PAT-ANGOLA. **Relatório do segundo trimestre de 2014**. Luanda, Ministério da Educação, 2014.

PAT-ANGOLA. **Relatório do segundo trimestre de 2021.** Luanda, Ministério da Educação, 2021.

PATATAS, T.; SANCHES, I. Desafios da Educação Especial infantil em Angola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 38, p. 63-79, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle38.04>. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6260>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Devolutiva da pesquisa em educação aos participantes: princípios éticos e validação social. In: Comissão de Ética da Anped (2015-2019). (Org.). **Ética e Pesquisa em Educação: subsídios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Anped, 2021. v. 2, p. 41-47.

QUINTAS, E. C. C. **Educação dos Superdotados: Estudo Comparativo Angola e Brasil.** 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Bauro, 2020.

QUISSANGA, D. J. **As atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, no complexo escolar do Município do Cambulo, na província da Lunda-Norte em Angola.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação do Instituto Superior de Beja, Beja, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMAYAYA, V. J. A. **Estratégias dos diretores de escolas para implementação da política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar em Benguela.** 2022. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Universidade Portucalense, Porto, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación.** 6. ed. México: McGraw-hill/Interamericana editores, 2014.

SANCHES, I.; SOARES, S. A Política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: percepções dos implicados no processo. **Revista Lusófona de Educação**, n. 54, p. 119-135, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle54.08>. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8177>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva na Espanha. In: FÁVERO, O. **Tornar a educação inclusiva.** Unesco, 2009.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão-Revista da Educação Especial.** Brasília: MEC, out. 2005.

SOUZA, Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15–20, fev. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbc soc/a/P74kwjCmQ5Q5ySrKLYpgdCB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 831-853, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjk4ZFSW5g/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, K. R. Políticas educacionais em âmbito internacional. **Educação e Fronteiras, Dourados**, v. 3, n. 8, p. 169-172, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3211>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. Bras. 176sicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 jul. 2022.

TCHINGONDUNDU, I. **Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

TELEVISÃO PÚBLICA DE ANGOLA (TPA). “**Kulumbimbi” vai ser destino de peregrinação**. 2022. Disponível em: <https://www.tpa.ao/ao/noticias/kulumbimbi-vai-ser-destino-de-peregrinacao/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 153-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/7149>. Acesso em: 22 jun. 2023.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>. Acesso em: 8 ago. 2023.

TOMÁS, G. **Educação Inclusiva: Um Olhar Quantitativo Sobre as Atitudes de Professores das Províncias da Huíla e Lunda-Norte, Angola.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Minho, Braga, 2020.

UA. **Protocolo à carta africana dos direitos humanos e dos povos relativo aos direitos das pessoas com deficiência em África.** Adis Abeboa, Etiopia, 2016.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Regimento Interno da Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEPSh.** 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11293/REGIMENTO_INTERNO_2018_15734960796607_11293.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.** Paris, 2009.

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

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Brasília, 2019.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos.** Paris, 2020.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chaves. In: MENDES, G. L. M.; BORGES, M. K. **Empréstimo de políticas educacionais:** o modelo um computador por aluno em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2019. p. 29-60.

WARNOCK, R. **Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people.** London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

WORLD BANK GROUP. **Proposta do quadro de parceria para angola 2020 – 2025.** Luanda, 2019.

YANOW, D. **How does a policy mean?** Washington D. C.: Georgetown University Press, 1996.

APÊNDICE A - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS DIREÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

DADOS GERAIS

<p>❖ Objetivo da entrevista: Coletar critérios e opiniões sobre a atuação e recontextualização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar na perspectiva de gestores educativos e escolares na província do Zaire.</p>	
Dirigido: Diretores Municipais da Educação.	Data da entrevista: maio e junho de 2022
Tempo aproximado da entrevista: 45 minutos	Tempo de serviço do entrevistado: _____ Gênero _____ Faixa etária _____ Formação _____
Lugar da entrevista: espaço a ser combinado com as entidades institucionais.	Hora: _____
Recursos: guia de entrevista, blocos de notas e gravador de áudio.	Entrevistador: António António

Prezado/a participante:

Estamos realizando uma pesquisa voltada a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar na província do Zaire, é muito importante a sua participação nesse estudo já que, a partir das suas respostas chegaremos à compreensão de como os gestores educativos e escolares atuam mediante a referida política. Por isso, agradecemos antecipadamente por sua colaboração.

Categorias	Das questões	Obs.
Políticas e práticas de inclusão	<p>O que você sabe sobre a Política de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar em Angola?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quando a Política foi criada? ✓ Desde quando faz parte do vosso arcabouço de documentos orientadores? ✓ Quem faz o quê sobre essa política ao nível da vossa direção? 	
	<p>Como se procede a concretização dessa política nas escolas do Ensino Geral?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que e como as escolas o fazem? ✓ Qual é o papel político da Direção Municipal da Educação com relação à Política de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar? ✓ A Direção Municipal da Educação conta com uma secção que responde pela inclusão escolar de alunos com deficiência? ✓ Quem responde pela divulgação dessa política nas escolas? 	

	<p>A Direção Municipal da Educação promove e organiza formações voltadas a inclusão escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem são os formadores? ✓ Quem são os beneficiários? ✓ Com que frequência anual se dá? ✓ Quais temas priorizam e quem os define? ✓ Qual a origem dos recursos financeiros para custeio dos eventos? 	
	<p>Como se tem dado o cumprimento da PNEE no quesito dos Núcleos de Apoio à Inclusão (NAI)?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As escolas do Ensino Geral contam com os NAIs funcionando? ✓ Quem responde por eles? ✓ Os NAIs cumprem com seu papel de formação contínua e produção de materiais de ensino? Se sim ou não, justifique! 	
	<p>Quais são as principais categorias de deficiência com as quais as escolas contam segundo os relatórios e evidências?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Existem prioridades entre as deficiências? ✓ Como procedem para garantir que todos os alunos sejam igualitariamente valorizados? 	
	<p>Existe colaboração entre o Gabinete Provincial do Ensino Especial com a vossa Direção da Educação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem são os atores envolvidos? ✓ Há projetos, programas ou acordos formais que definem as responsabilidades, financiamento e metas? ✓ Quais os artefatos de políticas (documentos, materiais, equipamentos e conteúdos) que são postos em jogo? 	
Valores inclusivos	<p>Como se dá a garantia do respeito a todos, não só como humanos, mas também como sujeitos integrais que assumem papéis específicos?</p>	
	<p>Como compreendem o processo da inclusão escolar ao nível da vossa direção?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual é a compreensão do senhor sobre inclusão escolar? ✓ Na perspectiva do senhor, localmente, acha que as nossas escolas são inclusivas? Se sim ou não, justifique! ✓ Acha que o perfil dos diretores nomeados para as escolas influencia no modo como esses compreendem o processo de inclusão escolar. Se sim ou não, justifique! ✓ Qual é a avaliação local que o senhor faz sobre o atual estado da educação no quesito da inclusão escolar. Porque pensa assim? 	

	<p>Como procedem para remover as barreiras físicas e psicológicas à aprendizagem e à participação dos alunos em todos os aspectos da vida escolar?</p> <p>✓ Acessibilidade, metodologias de ensino e recursos de ensino.</p>	
	<p>Do ponto de vista da educação inclusiva, a diversidade é algo positivo e enriquecedor.</p> <p>✓ O senhor concorda? Se sim ou não, justifique! ✓ Qual é o vosso entendimento a respeito? ✓ Como vocês lidam com esse aspecto?</p>	

APÊNDICE B - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETORES DE ESCOLAS PRIMÁRIAS

DADOS GERAIS

❖ Objetivo da entrevista: Coletar critérios e opiniões sobre a atuação e recontextualização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar na perspectiva de gestores educativos e escolares na província do Zaire.	
Dirigido: para diretores de escolas do ensino primário	Data da entrevista: Março e Abril de 2022
Tempo aproximado da entrevista: 45 minutos	Tempo de serviço do entrevistado: _____ Gênero _____ Faixa etária _____ Formação _____
Lugar da entrevista: espaço a ser combinado com as entidades institucionais.	Hora: _____
Recursos: guia de entrevista, blocos de notas e gravador de áudio.	Entrevistador: António António

Prezado participante:

Estamos realizando uma pesquisa voltada a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar na província do Zaire, é muito importante a sua participação nesse estudo já que, a partir das suas respostas chegaremos à compreensão de como os gestores educativos e escolares atuam mediante a referida política. Por isso, agradecemos antecipadamente por sua colaboração.

Categorias	Das questões	Obs.
Políticas e práticas de inclusão	O que você sabe sobre a política de educação especial orientada para inclusão escolar em Angola? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quando a Política foi criada? ✓ Desde quando faz parte do vosso arcabouço de documentos orientadores? ✓ Como se dá a sua concretização? ✓ Quem faz o quê? 	
	Você acha que a Política Nacional de Educação Especial orientada para Inclusão Escolar funciona ou funcionaria bem nas escolas do Ensino Geral? Se sim ou não, justifique! <ul style="list-style-type: none"> ✓ É para si um trabalho agregado ou oportunidade de enriquecimento e diversificação metodológica? ✓ Apoias sua extensão para o Ensino Geral? ✓ Se pudesses, mudaria alguma coisa na sua configuração? Se sim ou não, justifique! 	
	O que a escola faz para garantir o ingresso de todos os alunos, tendo ou não deficiência?	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ São todos tratados com igualdade de direito? ✓ Aplicam algum critério de preferência? Se sim, diga qual é o critério e o porquê da sua aplicação! <p>A vossa direção tem feito alguma coisa para proporcionar uma formação contínua dos professores que esteja voltada à inclusão de todos os alunos? Se sim, o que têm feito?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionam e enviam professores para formações específicas? Como? ✓ Promovem formações internas com convidados especialistas externos? Quais critérios aplicam na escolha de formadores? Porquê? ✓ Quais as temáticas priorizadas? Porquê? ✓ Quem define as temáticas? Em base de quais critérios? 	
	<p>Como se tem dado o cumprimento da PNEE no quesito dos Núcleos de Apoio à Inclusão?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A vossa escola conta com NAI funcionando? ✓ Quem responde por ele? ✓ Cumpre com seu papel de formação contínua e produção de materiais de ensino? 	
Valores inclusivos	<p>Como compreendem o processo da inclusão escolar ao nível da vossa direção?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual é a compreensão do senhor sobre inclusão escolar? ✓ Na perspectiva do senhor, localmente, acha que a escola que dirige é inclusiva? Se sim ou não, justifique! ✓ Acha que o perfil dos diretores nomeados para as escolas influencia no modo como compreendem o processo de inclusão escolar. Se sim ou não, justifique! ✓ Qual é a avaliação que o senhor faz sobre o atual estado da educação no quesito da inclusão escolar na escola que dirige? Porque pensa assim? 	
	<p>A partir de quais procedimentos a escola assegura a valorização igual de todos os alunos?</p>	
	<p>Como procedem para remover as barreiras físicas e psicológicas à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar do aluno?</p>	
	<p>Do ponto de vista da educação inclusiva, a diversidade é algo positivo e enriquecedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O senhor concorda? Se sim ou não, justifique! ✓ Como vocês aproveitam desse fator? 	
	<p>Como procedem para mudar a concepção de muitos professores que acreditam nos argumentos sobrenaturais da deficiência?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É também entendimento vosso as explicações de que algumas deficiências se dão por conta de forças sobrenaturais, fazendo que algumas pessoas sejam Ximbi/Sereia? Se sim ou não, justifique! 	

APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O GABINETE PROVINCIAL DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

DADOS GERAIS

<p>❖ Objetivo da entrevista: Coletar critérios e opiniões sobre a atuação e recontextualização da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar na perspectiva de gestores educativos e escolares na província do Zaire.</p>	
Dirigido: A um representante do Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.	Data da entrevista: maio e junho de 2022
Tempo aproximado da entrevista: 45 minutos	Tempo de serviço do entrevistado: _____ Gênero: _____ Faixa etária: _____ Formação: _____
Lugar da entrevista: espaço a ser combinado com a entidade institucional.	Hora: _____
Recursos: guia de entrevista, blocos de notas e gravador de áudio.	Entrevistador: António António

Prezado participante:

Estamos realizando uma pesquisa voltada a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar na província do Zaire, é muito importante a sua participação nesse estudo já que, a partir das suas respostas chegaremos à compreensão de como os gestores educativos e escolares atuam mediante a referida política. Por isso, agradecemos antecipadamente por sua colaboração.

Categorias	Das questões	Obs.
Políticas e práticas de inclusão	<p>Como a província caminha no quesito da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar em Angola?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desde quando a província atua em base desse documento? ✓ Como se dá a sua concretização ao nível dos municípios? ✓ Quem faz o quê ao nível do vosso gabinete? <p>Acha que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar funciona ou funcionaria bem nas escolas do Ensino Geral? Se sim ou não, justifique!</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ É para si um trabalho agregado ou oportunidade de enriquecimento e diversificação metodológica? ✓ Apoias sua extensão para o Ensino Geral ao nível de toda a província? 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se pudesses, mudaria alguma coisa na sua configuração para que se adeque ao contexto local ? Se sim, o quê? Se não, por quê? 	
	<p>O que o vosso Gabinete Provincial acha necessário para que essa Política seja uma realidade nos diferentes municípios e, consequentemente, garantir o ingresso de todos os alunos, principalmente os com deficiência?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ São todos tratados com igualdade de direito? ✓ Aplicam algum critério de preferência quanto as deficiências? 	
	<p>O que têm feito para proporcionar uma formação contínua dos professores que esteja voltada à inclusão de todos os alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ E como acautelam a preparação desses? ✓ Selecionam e enviam professores para formações específicas? ✓ Promovem formações internas com convidados especialistas externos? ✓ Quais as temáticas privilegiadas? Com base em quê? 	
	<p>Como se tem dado o cumprimento da PNEE no quesito dos Núcleos de Apoio à Inclusão?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O vosso Gabinete tem controlo de alguns NAIs funcionando ao nível dos municípios? ✓ Quem, a partir do desse Gabinete Provincial responde pelos NAIs? ✓ Têm os NAIs cumprido com seu papel de formação contínua e produção de materiais de ensino? 	
	<p>Como funciona a colaboração entre o Gabinete Provincial de Atendimentos aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais com as Direções Municipais da Educação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem são os atores envolvidos?) ✓ Há projetos, programas ou accordos formais que definem as responsabilidades, financiamento e metas? ✓ Quais os artefatos de políticas (documentos, materiais, equipamentos e conteúdos) que são produzidos e postos em jogo? 	
Valores inclusivos	<p>Como compreendem o processo da inclusão escolar ao nível da vossa direção?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual é a compreensão do senhor sobre inclusão escolar? ✓ Na perspectiva do senhor, ao nível da província, acha que as nossas escolas são inclusivas? Se sim ou não, justifique! ✓ Acha que o perfil dos diretores nomeados para Direções Municipais da Educação e das escolas influencia no modo como esses compreendem o processo de inclusão escolar. Se sim ou não, justifique! ✓ Qual é a avaliação que o senhor faz sobre o atual estado da educação no quesito da inclusão escolar ao nível da província do Zaire? Porque pensa assim? 	
	<p>Como tem sido o proceder do vosso Gabinete para garantir o igual direito de acesso à educação para todos?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que iniciativas próprias o vosso Gabinete toma para assegurar a valorização do igual direito de acesso a todos os alunos? ✓ Existem barreiras culturais no seguimento das vossas atividades? ✓ Pode destacar as mais importantes? Exemplo: crianças consideradas de Ximbi/sereia. 	
	<p>Como procedem para remover as barreiras culturais, físicas e psicológicas à aprendizagem e à participação do aluno com deficiência?</p>	
	<p>Do ponto de vista da educação inclusiva, a diversidade é algo positivo e enriquecedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O senhor concorda? Se sim ou não, justifique! ✓ Que resultados obtêm a partir desse fator? 	
	<p>Como procedem para mudar a concepção da comunidade educativa que acreditam nos argumentos sobrenaturais da deficiência?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ É também entendimento vosso as explicações de que algumas deficiências se dão por conta de as pessoas serem Ximbi/Sereia? Se sim ou não, justifique! 	
	<p>Até que ponto o Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos Necessidades Educativas Especiais cumpre seu papel de principal divulgador e mobilizador da comunidade educativa sobre a necessidade de uma educação mais inclusiva?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como a divulgação e a mobilização vem sendo realizadas? 	

APÊNDICE D - CRITÉRIOS E RESULTADOS DA VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Critérios de validação da entrevista

Eixos	Itens*	Indicadores											
		Pertinência				Clareza				Relevância			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Políticas e práticas de inclusão													
Valores inclusivos													

Fonte: Elaboração própria (2022).

*Encontrar os itens dos diferentes instrumentos em anexo.

Escala Avaliativa: 4: Excelente; 3: Bom; 2: Regular; 1: Deficiente.

Após o processo de validação por especialistas, cotações foram atribuídas para cada instrumento e sugestões foram feitas para os itens, buscando o seu melhor enquadramento e adequação a epistemometodologia da pesquisa.

Experto 1:

Dados do avaliador

Validado por:	Nome: <u>Professor Doutor Jorge Lino Balceiro Rodriguez</u> (Professor Titular)		 Assinatura
	<u>Professor Universitario</u>	<u>Pte. Csjo Ctfco Dpto, Docente</u>	
Profissão	Cargo	Teléfono. 54411323	Email: <u>jlino.balceiro@gmail.com</u>
Lugar e Data da Validação. Universidad Ciencias Médicas, Matanzas, Cuba. <u>Mayo</u> 2022			

INSTRUMENTOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

APRECIAÇÃO QUANTITATIVA

Instrumentos	Pertinência				Clareza				Relevância				Observações
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Instrumento 1: Entrevista com as Repartições Municipais da Educação			X					X				X	Acho que precisa-se também de entrevista a docentes (só uma sugestão)
Instrumento 2: Entrevista com diretores de escolas primárias			X					X				X	
Instrumento 3: Entrevista com chefe do gabinete provincial de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais			X					X				X	

Experto 2:

Dados do avaliador

Validado por:	Nome: VÂNIO CESAR SEEMANN													Assinatura	
	Assessor e Pesquisador Educacional				Orientador Educacional										
Profissão				Cargo				Teléfono: +55 48 99968-9720				Email: vanio1971@yahoo.com.br			
Lugar e Data da Validação: Florianópolis - SC (Brasil), 07 de maio de 2022.															

INSTRUMENTOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

APRECIAÇÃO QUANTITATIVA

Instrumentos	Pertinência				Clareza				Relevância				Observações
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Instrumento 1: Entrevista com as Repartições Municipais da Educação				4				4				4	Ajustar alguns termos e ideias em itens específicos para qualificar o instrumento e os achados posteriores.
Instrumento 2: Entrevista com diretores de escolas primárias				4				4				4	Ajustar alguns termos e ideias em itens específicos para qualificar o instrumento e os achados posteriores.
Instrumento 3: Entrevista com chefe do gabinete provincial de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais				4				4				4	Ajustar alguns termos e ideias em itens específicos para qualificar o instrumento e os achados posteriores.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Doutorado, intitulada "**Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola:** atuação e recontextualização na perspectiva de gestores educativos e escolares na província do Zaire", que fará entrevista, tendo como objetivo compreender a atuação política dos gestores da educação e das escolas do ensino primário geral face a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar. E como objetivos específicos: 1) Entender a trajetória das políticas educativas voltadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em Angola, no período pós-guerra;; 2) Identificar os fundamentos políticos-filosóficos globais e os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a atuação política nas práticas de gestão das escolas do ensino primário na construção de um sistema educativo inclusivo; 3) Caracterizar o perfil formativo e social dos gestores educacionais e escolares e sua influência no modo como compreendem o processo de interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar; 4) Analisar as práticas e perspectivas dos gestores educacionais e escolares do ensino primário geral, a partir de disputas e tensões entre as orientações emanadas do macrocontexto político e seu funcionamento no microcontexto da prática. Tendo como questões norteadoras: Como atuam politicamente os gestores da educação e das escolas do ensino primário geral face as diretrizes nacionais de inclusão escolar? Como os gestores, partindo da política global, (re)contextualizam a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar no Ensino Geral? Como é que o Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais atua politicamente na criação e orientação dos Núcleos de Apoio à Inclusão nas escolas do Ensino Geral da província.

Serão previamente marcadas a data e horário para a realização das entrevistas, utilizando roteiro de entrevista, bloco de anotações e gravador de áudio. Estas medidas serão realizadas presencialmente ou via telefone caso assim prefira o participante. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(A) Senhor(a) e seu/sua Instituição não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver, entre eles, perguntas que no entendimento do participante podem resultar constrangedoras, porém, caso isso aconteça, estará livre de interromper e desistir da entrevista mediante a reiteração de esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número ou codinome.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a partilha dos resultados dessa pesquisa que, ao nosso entender, poderão sugerir e recomendar práticas de atuação sobre as políticas educacionais voltadas à inclusão escolar.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores o estudante de Doutorado António António e a Orientadora Professora Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes

O(A) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: António António
 NÚMERO DO TELEFONE: (+244) 923479279/ 998424137
 ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 2007 Itacorubi, Florianópolis / SC. Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), sala 103. Florianópolis

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____
 Data: ____ / ____ / ____ .

APÊNDICE F – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada **“Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola: atuação e recontextualização na perspectiva de gestores educativos e escolares na província do Zaire”**, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Zaire, 09 de Junho de 2022

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE G – PEDIDO DE APROVAÇÃO INSTITUCIONAL DIRIGIDO AOS DIRETORES DE GABINTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO

Prezado Director;

Por meio do presente, solicito-lhe a autorização para proceder a coleta de dados inerentes a uma pesquisa científica que tem como objetivo compreender a atuação política dos gestores da educação e das escolas do ensino primário geral face a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar. Os dados a serem coletados terão uso exclusivo para a produção da tese de Doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. Para cada município, além das Repartições Municipais da Educação, serão intencionalmente selecionadas duas escolas do ensino primário para o mesmo efeito.

Uma vez terminada pesquisa, depois de aceite e defendida, entregar-se-á uma via da mesma à uma das direções para complementar nas diretrizes internamente levadas a cabo na instituição em conformidade com as orientações da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de Agosto).

É importante assinalar que esta atividade não implica nenhuma despesa económica para a instituição e que tomar-se-ão os resguardos necessários para não interferir com o normal funcionamento das atividades das mesmas. Do mesmo modo, a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e se salvaguardará o caráter anónimo da instituição e dos participantes.

Ciente de que este pedido merecerá da atenção e a apreciação da vossa direção, despeço-me cordialmente.

Soyo, 14 de Outubro de 2021.

António António

APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS



CEP Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc
GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "**Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola: atuação e recontextualização na perspectiva de gestores educativos e escolares na província do Zaire**" declararam estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Zaire, Angola, 23 / 09 / 2021 .

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Prof. Drº Celso João Carminati
 Cargo: Diretor Geral da FAED
 Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina
 Número de Telefone: (48) 3664 - 8546

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Manuel Soco Coxi
 Cargo: Diretor da Repartição Municipal da Educação
 Instituição: Repartição Municipal da Educação do Nzeto
 Número de Telefone: (244) 922454577

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: ceps.h.reitoria@udesc.br
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br



Assinaturas do documento



Código para verificação: **V8C185LB**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



CELSO JOAO CARMINATI (CPF: 607.XXX.249-XX) em 11/10/2021 às 17:55:46

Emitido por: "Autoridade Certificadora SERPRORFBv5", emitido em 09/08/2019 - 14:34:55 e válido até 08/08/2022 - 14:34:55.
(Assinatura ICP-Brasil)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMTM1NzJfMTM2MzFfMjAyMV9WOEMxODVMQg==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00013572/2021** e o código **V8C185LB** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "**Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola: atuação e recontextualização na perspectiva de gestores educativos e escolares na província do Zaire**" declararam estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Zaire, Angola, 23 / 09 / 2021 .



Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Prof. Drº Celso João Carminati
 Cargo: Diretor Geral da FAED
 Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina
 Número de Telefone: (48) 3664 - 8546

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Paulo Vembá Nsuka
 Cargo: Diretor da Repartição Municipal da Educação
 Instituição: Repartição Municipal da Educação do Soyo
 Número de Telefone: (244) 942288146

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsn.reitoria@udesc.br
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br



Assinaturas do documento



Código para verificação: **6UK4Y73O**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



CELSO JOAO CARMINATI (CPF: 607.XXX.249-XX) em 11/10/2021 às 17:55:46

Emitido por: "Autoridade Certificadora SERPRORFBv5", emitido em 09/08/2019 - 14:34:55 e válido até 08/08/2022 - 14:34:55.
(Assinatura ICP-Brasil)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMTM1NzJfMTM2MzFfMjAyMV82VUs0WTczTw==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00013572/2021** e o código **6UK4Y73O** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.