



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Lúcia Suzete Simbine

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

RESPOSTA EDUCATIVA ÀS NECESSIDADES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

**EDUCATIONAL RESPONSE TO THE NEEDS OF STUDENTS
WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION IN
MOZAMBIQUE**

RESUMO: A crescente procura de vagas no Ensino Superior por estudantes com deficiência suscita a reflexão sobre a qualidade das condições oferecidas ao processo de ensino-aprendizagem. O artigo analisa a resposta educativa destinada a esses estudantes no Ensino Superior em Moçambique, com base em uma abordagem qualitativa ancorada no paradigma interpretativo-naturalista. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três estudantes com deficiência e por observação, sendo tratados pela análise de conteúdo. Os resultados indicam inadequações nos espaços físicos e nos materiais, além da inexistência de apoios especializados capazes de atender às necessidades desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência; Inclusão; Resposta Educativa; Currículo; Ensino Superior

ABSTRACT: The growing demand for access to Higher Education by students with disabilities raises reflections on the quality of the conditions provided for the teaching-learning process. This article analyzes the educational response offered to students with disabilities in Higher Education in Mozambique, based on a qualitative approach grounded in the interpretive-naturalistic paradigm. Data were collected through semi-structured interviews with three students with disabilities and through observation and were analyzed using content analysis. The results indicate inadequacies in physical spaces and materials, as well as the absence of specialized support to meet the needs of these students.

KEY WORDS: Disability; Inclusion; Educational Response; Curriculum; Higher Education

RESPOSTA EDUCATIVA ÀS NECESSIDADES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Lúcia Suzete Simbine ¹

INTRODUÇÃO

A aprendizagem técnico-científica constitui um direito de todo o cidadão, independentemente das características individuais que possa apresentar, em comparação com a maioria que o rodeia. O Ensino Superior (ES) configura-se como um espaço de produção de conhecimentos e saberes técnico-científico-profissionais, entendidos como elementos associados ao bem-estar social. Neste contexto, as Universidades são convidadas a ampliar os espaços de transmissão de valores e práticas educativas, considerando as capacidades, necessidades, particularidades, ritmo de aprendizagem e interesses dos seus estudantes, à luz da perspectiva da inclusão na diversidade.

A reflexão sobre a Inclusão no ES é relativamente recente, exigindo o desenvolvimento de estudos e pesquisas que incorporem a problematização da formação dos professores universitários, partindo do reconhecimento de que a Universidade atribui pouca centralidade às metodologias de ensino e às condições que incidem sobre o sucesso ou o insucesso acadêmico dos estudantes (RODRIGUES, 2004; VARGAS, 2006), bem como à necessidade de reavaliar as estratégias de ensino adotadas, considerando as experiências dos sujeitos envolvidos. A este respeito, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) aponta a obrigatoriedade de assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior sem discriminação e em condições de igualdade com os demais estudantes.

Em Moçambique, a Constituição da República (2018) estabelece que “a educação é um direito e dever de cada cidadão e que o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos os cidadãos”. Na mesma linha, as pessoas com deficiência usufruem plenamente dos direitos consagrados na Constituição e estão sujeitas aos mesmos deveres, com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados. Tais dispositivos legais, isoladamente, não respondem às demandas concretas dos estudantes com deficiência, sendo necessário articular um conjunto de fatores específicos que assegurem um processo de escolarização inclusivo e bem-sucedido.

¹ PhD em Educação / Currículo pela Universidade Pedagógica de Maputo; docente auxiliar na Faculdade de Educação e Psicologia da mesma instituição. lsimbine@up.ac.mz

A resposta das universidades depende da realização de estudos sistemáticos voltados à identificação dos desafios existentes, a partir dos quais se tornem possíveis a formulação e implementação de soluções consistentes. Entretanto, observa-se que, à medida que se avançam os níveis de escolarização, as preocupações, investigações, práticas educativas e agendas curriculares relacionadas à educação inclusiva tornam-se progressivamente menos frequentes, concentrando-se, em grande parte, na inclusão social de grupos socioeconomicamente desfavorecidos ou em debates sobre o acesso de estudantes negros e afrodescendentes às universidades (MOEHLECKE, 2004; SILVA, 2006). Nessa perspectiva, a educação inclusiva de estudantes com deficiência deixa de figurar como eixo prioritário da produção acadêmica, resultando na sua invisibilização no campo dos estudos sobre o Ensino Superior (MOEHLECKE, 2004).

Diante desse quadro, a pesquisa sobre a Resposta Educativa às Necessidades de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior em Moçambique propôs-se a examinar estratégias curriculares que possam fundamentar respostas adequadas às demandas desses estudantes, com vistas à efetivação da igualdade de direitos e oportunidades no ES. Nesse sentido, o estudo orientou-se pela seguinte questão de investigação: Que resposta educativa as instituições de Ensino Superior em Moçambique oferecem aos estudantes com deficiência, tendo como eixo central as condições de acesso, atendimento, permanência e conclusão da formação superior?

A obtenção de respostas a esse questionamento constitui um ponto inicial para exigir a transformação ou o aprimoramento das práticas predominantes no atendimento de estudantes com deficiência no ES em Moçambique. Os objetivos do estudo consistiram em conhecer a resposta educativa oferecida aos estudantes com deficiência em uma instituição de Ensino Superior em Moçambique; apresentar e sugerir mecanismos de transformação da Universidade em um espaço comprometido com a educação inclusiva e com a promoção da diversidade; examinar os impactos acadêmicos e sociais da presença de estudantes com deficiência na instituição, a partir de suas relações interpessoais no contexto universitário; e identificar os recursos e serviços de apoio existentes, verificando de que modo favorecem ou limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Paradigmas do Currículo no Contexto do Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência

Os paradigmas atinentes ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiência resumem-se, basicamente, em três. Trata-se de três momentos que mascaram, de forma diferente, o atendimento e educação de pessoas com deficiência, diferindo-se cada um dos outros pelas características que são marcadamente diferentes. Trata-se da segregação, integração e inclusão.

Paradigma da Inclusão

O termo Inclusão, inicialmente, era compreendido como a simples colocação de alunos com deficiência em turmas comuns. Entretanto, no debate contemporâneo, o significado de inclusão apresenta-se ampliado, passando a englobar a inserção de apoios, serviços e suportes no interior das instituições de ensino regular, indicando que uma inclusão efetiva pressupõe financiamento adequado, recursos humanos qualificados, infraestruturas compatíveis e outros dispositivos institucionais (MENDES, 2006). Cabe mencionar que Fávero et al. definem a inclusão como o desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, entendida como escola compreensiva, associada à construção de abordagens de ensino e aprendizagem no seu interior (2009, p. 17). Para esses autores, a concepção de inclusão incorpora valores relacionados à comunidade, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Os autores sustentam, ainda, que “não basta que os alunos estejam integrados, o que se supõe um processo muitas vezes físico e bastante desajustado” (FÁVERO et al., 2009, p. 17).

O Paradigma da Inclusão emerge a partir dos avanços observados no processo de integração, durante a vigência do paradigma integracionista do currículo, o qual, apesar dos progressos alcançados, revelou fragilidades significativas. Diante dessas limitações, esse modelo busca responder às exigências da política de educação para todos e às demandas específicas dos alunos com deficiência, fundamentando-se na superação das dificuldades anteriormente identificadas. O paradigma defende o atendimento educacional pautado no respeito à diversidade existente no grupo, orientando-se pela compreensão de que as chamadas escolas inclusivas devem estruturar o sistema educacional a partir das necessidades concretas de todos os alunos, organizando-se em função dessa diversidade.

Nesse sentido, Moçambique tem desenvolvido iniciativas destinadas a responder, ainda que de forma pontual, às deliberações emanadas das Nações Unidas e de seus organismos especializados. Destacam-se, nesse âmbito, as Leis n.º 6/92, de 6 de maio, e n.º 18/18, de 28 de dezembro, ambas integrantes do Sistema Nacional de Educação, bem como a Lei n.º 27/2009 do Ensino Superior, posteriormente revogada pela Lei n.º 1/2023, de 17 de março, que reafirma o direito de acesso à educação para todos, conforme estabelecido na Constituição da República.

Outra evidência do compromisso do país com a ampliação do acesso à educação em todos os níveis foi a criação de três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), implantados nas três grandes regiões do território nacional. Os CREI foram instituídos pelo Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de julho, nas províncias de Gaza (Região Sul), Tete (Região Centro) e Nampula (Região Norte). Somam-se a essas iniciativas a elaboração da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020–2029), entre outros instrumentos normativos, que sustentam de forma consistente a adoção do paradigma da inclusão no contexto moçambicano.

Estudos sobre a Educação Inclusiva em Moçambique

Pesquisadores têm direcionado suas investigações para a educação inclusiva, para a formação de professores e para as percepções associadas a essa temática. Um estudo sobre políticas de formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique, cujo objetivo geral consistiu em analisar como tais políticas vêm sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, revelou que a centralidade da proposição curricular não assegurava homogeneidade nas práticas institucionais, assim como não se verificava a incorporação efetiva dos princípios das políticas nacionais de educação para todos, na perspectiva da inclusão. Tal situação refletia-se na redução da temática da inclusão a um subtópico de uma disciplina de caráter geral. No âmbito da formação universitária, observa-se um processo de reducionismo, ainda que encoberto por iniciativas pontuais, voltadas à melhoria das práticas de Educação Inclusiva (CHAMBAL, 2012).

Outra autora que se dedica à análise da inclusão em Moçambique é Nhamavure, que, em 2019, apresentou resultados de uma pesquisa sobre Políticas e Práticas de Inclusão nas Escolas Moçambicanas, buscando compreender a configuração sociopolítica e pedagógica da política de inclusão no país, a partir da interpretação dos dispositivos legais e pedagógicos vigentes, das teorias da inclusão e de sua aplicação prática. Simbine (2019), por sua vez, produziu um artigo intitulado “Educação Inclusiva: uma reflexão na perspectiva da família/comunidade e do Ensino Superior”, no qual destaca a necessidade de as universidades se constituírem como espaços de vivência dos valores e das práticas da educação inclusiva. As práticas docentes, segundo a autora, exigem preparação profissional específica para a interação com estudantes com deficiência, e o projeto de organização universitária deve incorporar ações e políticas públicas que favoreçam a Educação Inclusiva.

A discussão desenvolvida por Simbine (2016) aponta três desafios interligados, que se desdobram em três níveis de ação: o nível institucional, o nível da formação de professores e o nível do cotidiano do Ensino Superior. Em primeiro lugar, evidencia-se o desafio das instituições de Ensino Superior em assumir posições claras quanto à elegibilidade dos estudantes para os cursos oferecidos. Na sequência de investigações voltadas à busca de respostas educativas para pessoas com deficiência em Moçambique e em outros contextos, Canxixe e Liasse (2017) realizaram um estudo sobre a problemática das Necessidades Educativas Especiais e o acesso aos espaços universitários, no período de 2016 a 2017. O objetivo da pesquisa foi analisar como os estudantes com necessidades educativas especiais percebem e vivenciam os espaços universitários, com ênfase nas barreiras arquitetônicas.

Como resultado da pesquisa, Canxixe e Liasse (2017), com base nos dados empíricos, concluíram que, na organização e gestão dos espaços universitários, não foram consideradas as condições de acesso para estudantes com necessidades especiais. Os autores apontam a urgência de sensibilização dos diferentes atores institucionais, com destaque para os gestores universitários, acerca da igualdade de oportunidades e do direito de acesso aos espaços universitários, desde a concepção arquitetônica dos edifícios. De modo geral, os resultados evidenciaram a presença de múltiplas barreiras arquitetônicas, entre as quais se destacam: a inexistência de rampas, a ausência de sinalização adequada nas casas de banho, a falta de sinais informativos em vitrinas e a inexistência de elevadores para acesso aos pisos superiores. A esses obstáculos somam-se outros, como dificuldades de acesso às salas de informática, restrições no acesso às salas de aula localizadas no segundo e terceiro pisos, dependência do auxílio de colegas e sentimentos de insatisfação.

Como estratégias de superação adotadas frente às barreiras arquitetônicas, os estudantes recorrem à criação de vínculos de colaboração com colegas, de modo a garantir acompanhamento em atividades como o acesso às casas de banho; quando as salas de aula não dispõem de materiais inclusivos de ensino-aprendizagem, optam pela gravação das aulas em formato digital para uso em computador com leitor de voz e utilizam a bengala associada ao apoio em corrimãos (CANXIXE; LIASSE, 2017). Diversos estudos sobre a escolarização de pessoas com deficiência foram analisados e os resultados possibilitaram uma abordagem mais ampla das questões relativas às experiências dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, considerando como se sentem no ambiente de aprendizagem, como são tratados e como gostariam de ser tratados em sala de aula, bem como quais estratégias consideram mais adequadas para a sua aprendizagem. Foi com base nesses resultados de campo que se delinearão caminhos possíveis para responder

de forma mais consistente às necessidades de estudantes com deficiência nos campi universitários em Moçambique.

Educação Inclusiva no Ensino Superior

A partir do pressuposto de que “é dever do Estado” arcar com a educação e formação com um padrão de qualidade para todos os seus cidadãos, constitui, também, sua responsabilidade o desenvolvimento da pessoa humana, a sua preparação para a cidadania e qualificação para desempenhar uma atividade profissional. Ao abordar a educação inclusiva no ES, explicitamente, é importante sublinhar que a preocupação do Estado pela formação do cidadão não se cinja apenas ao considerado normal, aquele que se enquadra nos padrões da normalidade, mas sim a todos, incluindo jovem, criança têm direito à educação, capacitação e formação durante todas as fases da sua vida a partir do nível primário ao superior universitário. A Educação Superior constitui um meio para a produção do conhecimento, sendo a universidade um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva precisam de ser vivenciadas. As práticas docentes exigem preparação profissional para a interação entre docentes e estudantes com deficiência e o projeto de organização universitária deve, por sua vez, implementar ações e políticas públicas que favoreçam uma educação inclusiva a esses estudantes e para os outros em comunhão com estes (SILVA, 2006; MOEHLECKE, 2004).

É importante lembrar que, à medida que os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educativas voltadas para a inclusão se tornam escassas e, quando ocorrem, são voltadas à inclusão social das camadas mais carenciadas ou, para o caso de alguns países, para as ações afirmativas, como a questão da presença de estudantes negros ou afrodescendentes nas universidades (SILVA, 2006; MOEHLECKE, 2004). Assim, desaparecem de vista os estudantes com deficiência. Nesses contextos, o conceito de discriminação é frequentemente aplicável para negros e pobres e não cabem nele alunos com deficiência quando se trata do Ensino Superior. A discriminação de estudantes com deficiência é fruto do preconceito enraizado na sociedade, sendo um assunto imprescindível de ser considerado ao abordar o tema Resposta Educativa às Necessidades dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior em Moçambique, no contexto da Educação Inclusiva.

A prática da inclusão remete a três desafios que desaguam, simultaneamente, em três níveis de ação: o da ação institucional, de formação de professores e do nível de ação quotidiana escolar dos estudantes, o que leva à sua flexibilização e reinvenção (AINSCOW; PORTER; WANG, 1997; SEKKEL, 2003). Em relação ao nível da ação das instituições de ES, há

necessidade de assumirem posições a respeito da elegibilidade dos estudantes aos cursos oferecidos. Na universidade, deve manter-se presente a autonomia que lhe é característica como instituição social frente às demandas sociais de inclusão (CHAUÍ, 2006). O desafio referente à formação de professores nota-se para qualquer que seja o nível de ensino, por isso, é fundamental a formação para as diferenças, realçando as necessidades específicas de formação docente no ensino superior. Destaque à necessidade de educar para as diferenças, tanto em relação ao outro quanto no que diz respeito à compreensão e aceitação da própria condição e seu desvio de um tipo ideal, durante todo o processo escolar (CHAUÍ, 2006).

Na ótica de Perrenoud (1999), a realização total do objetivo da escola depende da utilização da pedagogia diferenciada que busca oferecer a todos uma cultura básica comum, sem deixar de lado a diversificação, o que significa que todos os alunos devem ter acesso à cultura e dela se apropriem. Assim, a pedagogia diferenciada aceita desafio e propõe inovações nas maneiras de resolver o problema. Na perspectiva de Chauí (2006), o terceiro desafio diz respeito à competência do professor em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças na sua sala de aula. Nomear, perguntar, investigar com os estudantes em questão e com a turma as especificidades a serem levadas em conta no processo educativo, são ações importantes na conta de reconhecer que nada para nós sem nós.

Atender à diversidade e às necessidades dos estudantes no ES exige que os sistemas educativos modifiquem, não apenas atitudes e expectativas em relação a esses estudantes, mas que se organizem, também, para construir uma verdadeira escolar para todos, que dê conta a todas as especificidades de necessidades. Portanto, a operacionalização do currículo do ES orienta-se para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, obedecendo aos seguintes aspectos: atitude favorável para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo às diferenças individuais; identificação das NEE para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, no lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo para todos; flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da instituição do ensino superior, para atender à demanda diversificada dos estudantes;

A possibilidade de incluir professores capacitados e especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo de educação inclusiva (MEC, 2003).

“Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com NEE: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar

a prática educativa para atender a todos e propiciar seu progresso em função das suas possibilidades e diferenças individuais”.²

Adicionalmente, o ES é a base da inovação socioeconômica e do desenvolvimento humano de todas as sociedades. Para a sua eficiência as instituições necessitam de ser acessíveis para todos, tendo infraestruturas adequadas, professores habilitados, fornecer meios didáticos à altura, condições básicas para o acesso e permanência de todos os estudantes, principalmente, para os estudantes com deficiência em particular. Portanto, embora os direitos humanos sejam classificados como sendo inerentes, inalienáveis, imprescritíveis, interdependentes, irrenunciáveis, indisponíveis, transcendentais, universais, efetivos, invioláveis e indivisíveis a sua aplicação nem sempre é imediata, como é o caso do direito à educação. Este é um direito de aplicação progressiva e efetiva-se de acordo com o nível de desenvolvimento econômico-social, cultural e político de cada sociedade e de cada país, uma vez que exige disponibilidade de recursos (MASSARONGO-JONA; LOPES, 2013).

Nesta lógica, ao subsistema de ES, compete assegurar a formação, ao nível mais alto, de técnicos e especialistas, nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do indivíduo capaz de responder às exigências impostas para o seu bem-estar. A concretização do direito à Educação para Todos significa prover ensino abrangente de modo a responder às necessidades, interesses e particularidades de todos numa instituição de ensino, numa perspectiva da diversidade e inclusão. Ao trazer como preocupação Resposta Educativa às Necessidades Especiais no ES em Moçambique, faz-se tendo como ponto de partida a Universidade e as condições que esta oferece ao grupo-alvo deste estudo, dado que há uma imperiosidade de deficiência como a soma de dois fatores, supostamente, inseparáveis: são as características individuais e as barreiras socioambientais.

Nesta perspectiva, a situação de uma pessoa com deficiência pode ser atenuada ou agravada por meio da estrutura ambiental e acessibilidade ao ambiente/espço de aprendizagem e à informação oferecidas. Analisando a maratona do estudante com deficiência visual no Campus de uma Universidade, em que o uso da escrita Braille e comunicação digital não são prioridade, este terá o acesso à informação limitado e sempre será dependente de outrem. Não só, as barreiras de infraestruturas, que colocam também estudante em desvantagem.

No caso de utentes de cadeira de rodas, se o acesso à universidade não tiver degraus, se a instituição dispuser de móveis e portas que sejam acessíveis, a limitação é insignificante, possibilitando maior autonomia, independência e quiçá sucesso na aprendizagem. Todavia, se a mesma instituição oferecer espaços em que os acessos são feitos através de escadas, sem rampas

² MEC, 2003, p. 33.

ou elevadores, com portas estreitas, agrava-se a situação do estudante, impossibilitando o seu acesso e livre circulação (MASSARONGO-JONA; LOPES, 2013). Considerando que a finalidade da educação é garantir preparação do cidadão com vista ao seu bem-estar, no entanto, as condições que a Universidade oferece ao estudante com deficiência parecem não concorrer para o objetivo predefinido.

Para garantir o acesso à educação, a Constituição da República de Moçambique apresenta, no artigo 88, 1. e 2., sobre o Direito à Educação, nos seguintes termos:

“Na República de Moçambique, a educação constitui direito e dever de cada cidadão”;

“O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito”.

Atento a este artigo, percebe-se que não se faz alusão clara à inclusão da pessoa com deficiência, entretanto, sabe-se que, numa sociedade em que se clama por uma igualdade de direitos, a Inclusão é a forma perfeita de evitar exclusão dos alunos que apresentam características consideradas fora dos padrões considerados na normalidade. Na prática quotidiana, não se observa a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo do seu direito à educação, na medida em que vários obstáculos impedem que todos os cidadãos tenham acesso à informação e formação. Como se fez menção, a Constituição da República de Moçambique defende educação como direito para todos os seus cidadãos, associado aos objetivos do Ensino Superior, espera-se que o graduado venha a realizar ações como profissional qualificado. É importante ressaltar que a formação superior dá oportunidade para o indivíduo desenvolver plenamente as suas capacidades e habilidades dentro dos padrões da diversidade.

Da mesma maneira, só se prepara para o exercício da cidadania vivenciando uma prática escolar diária. Daí, a escola inclusiva, que é uma escola para todos, ensina quer conhecimentos técnico-científicos, quanto valores, princípios e atitudes. Nesta instituição, ensina-se e aprende-se a viver e conviver junto em ambiente de tolerância e harmonia em meio à diversidade, havendo expectativa de que o sistema de ensino seja inclusivo em todos os níveis, incluindo o superior. Assim, Massarongo-Jona e Lopes (2013) observam que os governos e as escolas que optem por praticar um ensino segregado ou discriminatório, que não ofereça um ambiente de diversidade e toda estrutura favorável para o atendimento das deficiências que alguns alunos possam apresentar, estaria a violar um direito humano de seus cidadãos.

O desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima; respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência constituem algumas das metas a ter-se em consideração na formação superior do

indivíduo. No entanto, a questão de uma instituição ser ou não inclusiva não se resume no colocar na mesma sala estudantes com e sem deficiência, é muito mais do que isso, é imprescindível que se forneça todo o aparato necessário para igualdade de acesso e permanência, proporcionando oportunidade a todos os estudantes de desenvolverem suas potencialidades, a partir da sua participação ativa e direta nas atividades de aprendizagem.

Nestas circunstâncias, tratando-se de ensino superior, avançam Massarongo-Jona e Lopes (2013), o primeiro passo para a inclusão de pessoas com deficiência nas faculdades e universidades é a verificação da acessibilidade da instituição, atendendo as condições do espaço físico, a disponibilização e fornecimento de meios tecnológicos e materiais adequados a quem necessitar, existência de materiais em língua de sinais e, sobretudo, a preparação dos docentes para atender a uma demanda diferenciada de estudantes. É necessário que se perceba que cada um dos estudantes tem características e necessidades próprias que os diferenciam uns dos outros e é assim que devem ser vistos e tratados, embora se reconheça que não seja uma tarefa fácil, mas, faz parte do ofício de quem escolheu a docência. Entenda-se que não são só os alunos com deficiência que são diferentes, talvez suas diferenças possam ser um pouco mais perceptíveis, mas todos os alunos são únicos.

Neste sentido, uma instituição de ensino com cariz inclusivo é aquela que, além de colocar alunos com e sem deficiência na mesma sala de aula, juntamente com os outros considerados sem deficiência, oferece toda uma estrutura física, tecnológica, material e recursos humanos necessárias para atendimento da deficiência, favorece o desenvolvimento humano e a preparação para o exercício pleno de cidadania, conquista de autonomia, autoestima, independência profissional em benefício de todos. Mudar práticas institucionais exige mais, fundamentalmente, as mudanças na compreensão da deficiência, isto é, um compromisso contínuo de instituições de ES para melhorar a acessibilidade do ambiente físico é um sinal de compreensão a necessidade de acesso físico para os estudantes com deficiência.

Assim, as Universidades têm a missão e obrigação de se preparar para receber e manter nas suas fileiras estudantes diferentes, com problemas diferentes e necessidades diferentes, mas unidos por um único objetivo, que é formação superior. Pelo não cumprimento deste princípio, as instituições do ES incorrem ao risco de exclusão e violação dos direitos dos estudantes. No entanto, apesar de se notar que, nos últimos tempos, as universidades tendem a ser “eficazes” na promoção de inserção de pessoas com deficiência, a implementação dessas ações, geralmente, tem sido um desafio problemático por falta de uma política em consonância com a filosofia de um ambiente de aprendizagem acessível para todos os estudantes ou falta de uma coordenação

centralizada para implementar a política de inclusão a partir de um organismo criado dentro da universidade.

Para além da política, outra condição que poderia contribuir para a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência é o seu envolvimento no acompanhamento e avaliação de sua inclusão no ES ou no suporte dos serviços a si prestados. No entanto, essa participação é inexistente, uma vez que esses serviços também são escassos.

METODOLOGIA

Paradigma metodológico

A pesquisa teve como suporte o paradigma interpretativo, de orientação naturalista e de natureza qualitativa, uma vez que, segundo Afonso (2005), os estudos naturalistas privilegiam abordagens descritivas, de carácter qualitativo e quantitativo, no âmbito das abordagens interpretativas e dos estudos de caso. Nesse sentido, o paradigma interpretativo–naturalista recorreu ao método qualitativo para a recolha de dados, associado a uma análise descritiva do conteúdo produzido (ALMEIDA; FREIRE, 2008).

Para esse efeito, procedeu-se à identificação de contextos com o menor número possível de elementos externos intervenientes. Embora não tenha sido viável encontrar um ambiente completamente natural, foi possível atuar em contextos aproximados, com reduzida interferência de fatores externos.

Para o alcance dos objetivos gerais do estudo, realizou-se trabalho de campo, com recurso às técnicas de observação e de entrevista semiestruturada, envolvendo três participantes com deficiência, que responderam integralmente às questões propostas, em entrevistas realizadas de forma individual. A técnica de observação possibilitou a recolha de dados relativos às condições de acessibilidade das infraestruturas, às condições ambientais do campus universitário, às características do mobiliário e a outros aspetos relevantes ao contexto de permanência e circulação dos estudantes.

Seleção de Participantes

A seleção de participantes obedeceu ao critério de redundância, razão pela qual apenas três estudantes contribuíram com informações e propostas na construção do relatório deste estudo, uma vez que o número de participantes é determinado por considerações informativas, ou

seja, a redundância é o primeiro critério de paragem da seleção dos participantes (MARTINS, 2006). Deste modo, a escolha dos participantes foi intencional e criteriosa por se tratar de indivíduos que possuíam características específicas, indispensáveis e pré-definidas para o estudo, como recomendam Sousa (2009) e Coutinho (2013).

Participaram do estudo três estudantes, um do sexo masculino, 24 anos de idade, com uma deficiência do tipo visual (totalmente cego); segunda participante do sexo feminino, 42 anos de idade, com deficiência física do tipo paraplegia, meio de compensação uma cadeira de rodas; de 48 anos de idade é a terceira, com uma deficiência física, do tipo dismetria.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a elaboração do roteiro de entrevista, fez-se estudar algumas pesquisas similares, parte das quais constam no estado de arte, em seguida, partiu-se para a análise dos objetivos com o intuito de criar as diferentes categorias a considerar na recolha de dados em função da finalidade da pesquisa. As entrevistas decorreram em dias diferentes, dependendo da disponibilidade e em função do intervalo no período letivo. As entrevistas tiveram uma duração que variou de uma hora (tempo mínimo) a quatro horas (tempo máximo), considerando que cada um dos entrevistados tem características próprias e particularidades singulares na sua retórica.

Procedimentos de Análise e Interpretação de Dados e de Apresentação de Resultados

Após o trabalho de campo, que consistiu na recolha de dados com recurso ao roteiro de entrevista e ficha de observação, a fase que se seguiu foi a transcrição das entrevistas dos sujeitos de pesquisa, apreciação da informação resultante da observação e avaliação e organização desse material, segundo orienta Moretti (2021). A seguir a esta etapa, fez-se a análise e interpretação do conteúdo extraído dos dados com o objetivo de organizar e sumarizar de tal forma que possibilitasse o fornecimento de respostas ao problema proposto (BARDIN, 2013). A análise de dados foi baseada no resgate das categorias criadas com base nos objetivos, análise de conteúdo e interpretação dos dados. A análise de conteúdo permitiu explorar as diferentes e facilitou a compreensão das mensagens dos intervenientes (MORETTI, 2021; BARDIN, 2013). A análise do conteúdo das respostas dos participantes e da informação resultante da observação fez-se com base nas categorias criadas em função dos objetivos a alcançar e, esse procedimento permitiu tirar todas as ilações das perspectivas de cada participante.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta parte traz os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos no campo com base nas técnicas de observação e entrevista. Como se fez referência na metodologia, a análise de dados foi organizada tendo em conta as categorias criadas a partir dos objetivos. Assim sendo, quanto à categoria caracterização do ambiente físico e material universitário nota-se uma série de elementos que concorrem para a não resposta satisfatória para estudantes com deficiência no ensino superior. Os acessos e o pátio apresentam barreiras arquitetônicas que dificultam a livre circulação de estudantes com deficiência visual e física. Trata-se de obstáculos como degraus nas entradas de diferentes compartimentos (salas de aula, casas de banho, gabinetes de trabalho, até no princípio de rampas); o pátio apresenta lancis que barram a circulação de todos utentes.

A iluminação nas salas de aula é deficitária, a organização do mobiliário nas salas de aula não boa, há muitas carteiras acima do tamanho do espaço físico e na maioria dos casos estão colocadas de maneira desordenada. No tocante ao material, os resultados revelaram que as instituições do ensino superior não dispõem de mobiliário adequado, não se dignam a fazer modificações para atender às especificidades e particularidades de estudantes. E, mesmo com o aumento anual do número de estudantes, a instituição de estudo não se digna a buscar melhorar condições físicas e materiais para o grupo alvo.

Experiências Sociais: Relações com Colegas, Docentes, Funcionários e Direção

O propósito desta categoria consistia em examinar o impacto social e acadêmico da presença dos estudantes com deficiência na instituição, a partir de suas relações interpessoais dentro da Universidade. Nas relações sociais, são várias as experiências que um indivíduo pode colher em diferentes momentos, estando exposto a passar por diferentes situações desde as mais aprazíveis até às desagradáveis, mais marcantes ou menos na sua relação direta e indireta com outros. A presença de um indivíduo com características diferentes, em particular devido à deficiência, num contexto em que a maioria apresente características, relativamente, similares, sempre constitui um motivo de espanto, admiração, questionamento, desprezo (...) por parte dessa outra parte, que é a maioria, o que poderá causar diferentes impactos dentro da comunidade.

A relação estabelecida numa sala de aula pode ser entendida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo de como é que o indivíduo é atendido na sala e este pode estar na posição

de colocado, integrado ou ainda incluído. No entanto, a determinação da relação estabelecida nesta tese depende de como o indivíduo em causa se sente e se situa na turma. A partir das colocações feitas, foi possível que perceber que os participantes estavam colocados nas turmas onde se encontravam a frequentar. Segundo a UNESCO (1994) a educação inclusiva é um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos de todos os níveis em todos os espaços. Neste âmbito, entenda-se que são as estruturas e condições das instituições que devem ser adaptadas às necessidades dos utentes e não o contrário, como foi o caso dos participantes deste estudo e, não só, tantos outros estudantes com características similares ou idênticas.

Olhando com os olhos de ver e, partindo do real significado do termo inclusão, concorda-se, sem reservas, que as instalações da Universidade frequentada pelos participantes não oferecem condições para que um indivíduo com características distintas das da maioria possa se assumir incluído, pois, de acordo com os participantes, “a instituição não está preparada para receber pessoas com deficiência, porque há muitos obstáculos e não há sinalização que permita às pessoas com deficiência seguirem de forma independente”, afirmou o participante A. “Bem..., há rampas, mas que ajudam assim, assim, para o acesso. E, quando é para ir à secretaria, não ajuda para mim, porque está no piso de cima. Assim, não reúne mínimas condições para mim”, disse a B. Enquanto a D se queixou das escadas “os degraus não são favoráveis, são acentuados”.

Ainda na sequência das relações sociais, importa referir que as relações entre as pessoas de uma determinada comunidade ou organização são marcadas por alguns elementos característicos que determinam e constituem a identidade dos seus membros. Os laços de amizade surgem tendo em conta as particularidades e afinidades que se desenvolvem entre os elementos de um determinado grupo e, para a presente situação, entre estudantes da mesma turma. Neste aspecto, referente ao estabelecimento de relações sociais na turma, os três participantes assumiram terem sido os colegas da turma a dirigirem-se a eles para ambientá-los.

A atitude tomada pela maioria de cada uma das turmas foi determinante no processo de inserção do indivíduo num ambiente, tipicamente, novo e de pessoas totalmente desconhecidas e estranhas, neste caso em particular, dos participantes do presente estudo e seus colegas que não se conheciam de lugar algum.

Recursos e Serviços de Apoio e Suporte aos Estudantes com Deficiência

Esta categoria tinha como objetivo descrever os recursos e serviços de apoio e suporte disponíveis que facilitam ou inibem o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no

ES. De acordo com a UNESCO (1994), para uma inclusão eficaz, é necessário o provimento de um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Atendendo e considerando a diversidade de deficiência na universidade, de acordo com o levantamento de 2019, ela carece de muitos recursos e serviços para fazer face ao grupo.

Assim, reconhecendo que cada categoria de deficiência tem suas particularidades, introduz a quinta categoria que diz respeito aos Recursos e Serviços de Apoio e Suporte disponíveis na universidade, como forma de, com a ajuda dos próprios estudantes com deficiência, definir que recursos e serviços de apoio e suporte são necessários para que eles tenham uma resposta adequada dentro da instituição, olhando para as características de cada grupo. A este respeito, a universidade não se tem dignado a fazer levantamento das necessidades dos estudantes e, nenhum dos participantes beneficiava de recursos e serviços de apoio, o que significa que a universidade não oferece apoio direto aos estudantes. Ademais, além deste impasse da instituição, parte de docente não presta a devida atenção aos estudantes, no ato da entrega ou distribuição de tarefas não se dignam de certificar das condições

A filosofia da inclusão pressupõe que a diversificação dos procedimentos educativos na resposta às necessidades dos estudantes com deficiência constitui condição para o seu sucesso escolar. Todavia, esse princípio não se verifica no atendimento ao grupo-alvo da pesquisa, o que evidencia a inexistência de planos ou programas institucionais de apoio destinados aos estudantes com deficiência. Uma educação orientada para o sucesso coletivo depende da sua capacidade de responder à totalidade dos estudantes, independentemente das características particulares de alguns. Nessa perspectiva, o modelo social da deficiência sustenta que a condição de deficiência resulta das barreiras produzidas socialmente, e não das limitações individuais em si (COLLINS et al., 2019).

Outrossim, a atuação de alguns docentes revela que, apesar de ter formação superior, por um lado, e de haver uma ampla divulgação dos direitos das pessoas com deficiência através da mídia, por outro, são indivíduos imbuídos de preconceitos e juízos preconcebidos em relação a este fenômeno. Como afirmam Lima-Rodrigues et al. (2007), alguns professores ainda não aceitam enveredar pela prática de Inclusão por falta de informação ou porque lhes dá mais trabalho, visto que, dentro da escola, ainda são identificados alguns constrangimentos. Eles não reconhecem as potencialidades das pessoas com deficiência, desconhecem as estratégias e princípios que norteiam as atividades numa sala de aula inclusiva. Consequentemente, fazendo analogia à afirmação de Correia (1999), a atitude de alguns professores do Ensino Superior é indesejada na medida em que eles manifestam incapacidade e/ou insegurança relativamente ao

desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas que condicionam, evidentemente, o êxito escolar dos estudantes com deficiência.

Resumidamente, nesta universidade, não há diversificação de atendimento em função de cada tipo de deficiência, a instituição não dispõe de recursos e serviços de suporte direcionados em particular ao grupo-alvo da pesquisa, não há nenhum programa ou plano de reabilitação de estudantes com deficiência e não há nenhum plano de atendimento personalizado para questões de deficiência. No entanto, atualmente, têm-se notado algumas ações institucionais tendentes à mudança de abordagem, no que tange à percepção, compreensão e interpretação do fenômeno deficiência.

Considerações finais

O sucesso do processo de ensino e aprendizagem de qualquer que o subsistema de educação depende de como o estado organiza e almeja ser realizado esse sistema e quiçá os ganhos para os seus cidadãos nacionais. Em relação ao objetivo de caracterizar o espaço físico e material universitário e a sua contribuição para o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência, o resultado do estudo indica que os espaços físicos e os materiais necessitam de ser adaptados para assegurarem uma educação inclusiva de qualidade, dado que, a entrada de sala aulas e casas de banho tem um degrau; as salas não possuem material de apoio, não têm equipamentos e mobiliário adaptados; as salas têm muitas carteiras e pouco espaço para circulação; a limpeza e arejamento não são eficazes; fraca iluminação; cadeiras e carteiras não confortáveis; a instituição não dispõe de meios de compensação. A presença de estudantes com deficiência na instituição causa um misto de impacto, negativo no princípio devido às inferências em volta da deficiência e mais tarde torna-se um impacto positivo e, quanto às relações entre os estudantes com deficiência e seus colegas de turma, iniciam de maneira mais comum possível, sem pré-condicionalismos e vão-se intensificando com o tempo de convivência em dosagens diferentes. Quanto às relações com a comunidade universitária, no geral, os participantes revelaram serem boas e que estas não influenciam muito no seu desempenho, como estudantes estão focados para os estudos.

A presença de estudantes com deficiência na universidade é sinal do cumprimento parcial do preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Declaração de Salamanca de 1994, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 e outros instrumentos. No entanto, trata-se de um cumprimento parcial, na medida em que os estudantes com deficiência estão dentro da universidade, mas que não se observam todas as

medidas necessárias para a sua inclusão, no verdadeiro sentido. O sentimento que se tem em relação à presença de estudantes com deficiência na universidade resume-se em respeito granjeado a partir do bom desempenho acadêmico, para uns, e de pena associada à empatia, para outros, mas que este último não se justifica, pois o fenômeno deficiência não é algo que alguém possa sentir, a pessoa vive naturalmente com esta condição, sem dramas, sem ressentimento, sem medo, sem vergonha e poucos se expõem na condição de necessitados, enquanto estudantes universitários.

Assim, apesar de todos os entraves referenciados nas categorias anteriores, o impacto social e acadêmico tende a ser positivo, pois os estudantes com deficiência, por um lado, por mérito próprio e pujança, se inserem nas turmas e na comunidade universitária, mas não se pode dizer o mesmo em relação à realização das atividades com alguns docentes no processo de ensino e aprendizagem, por outro. Nas relações interpessoais, havendo barreiras de todo o tipo e natureza (físicas, arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e incluindo as metodológicas) o ambiente de aprendizagem torna-se hostil para estudantes com deficiência e condiciona a sua desistência e abandono ao ES.

A instituição não dispõe de recursos e serviços de apoio e suporte de apoios especializados para responder com qualidade às necessidades dos estudantes com deficiência, o que fragiliza os seus percursos educativos. Do mesmo modo que, todos os participantes não beneficiam de nenhum apoio proveniente da instituição. Entretanto, convém reconhecer que, durante as atividades letivas, docentes podiam, de forma esporádica, responder às suas solicitações destes, em caso de enfrentarem dificuldades, do mesmo modo que os participantes assumiram beneficiar de apoios pontuais de colegas durante as aulas. No cômputo geral, pode-se assumir que, no contexto sociocultural de Moçambique, a interpretação do fenômeno deficiência está ligada aos mitos, preconceitos, vergonha e superstição, com a tendência de se olhar para uma pessoa com deficiência com desprezo, desdém, reserva, desrespeito, discriminação, exclusão e todos outros tipos de violação dos direitos que acabam retraindo, profundamente, a vítima e terminar sem voz para a sua autodefesa perante as inúmeras violações.

Vale ressaltar que quase todos os participantes se queixaram da falta de sensibilidade por parte de docentes, estudantes e da comunidade universitária para com as pessoas com deficiência. Prova disso foram as queixas apresentadas sobre as salas de aula onde eram colocadas algumas turmas com estudantes com deficiência, rampas com degraus, casa de banho com quartos privativos com entradas estreitas ou transformadas em locais de armazenamento de material de limpeza ou, ainda, em casos mais graves, retirados para uso de docentes. Assim, a resposta

educativa das necessidades de estudantes com deficiência no ensino superior em Moçambique não é satisfatória, razão pela qual alguns (os menos resilientes) desistem a meio de caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico**. Porto: ASA Editores, 2005.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

CANXIXE, Daniel Ernesto; LIASSE, Ornila Sande. Necessidades especiais e o acesso aos espaços universitários: caso da Universidade Pedagógica de Moçambique – Maputo, 2016–2017. **NEE – Concepções, políticas e práticas**. Maputo: Universidade Pedagógica de Moçambique, 2017, p. 71–81.

CHAMBAL, Luís Alberto. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo, Ática, 2006.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 221–243, 2002.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. Tornar a educação inclusiva: concepções e desafios. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO; ANPED, 2009, p. 13–29.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso**. 2006. Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2006.

MASSARONGO-JONA, Orquídea (coord.). **Direitos da pessoa com deficiência**. Maputo: UEM/FD, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. O que revelam as teses e dissertações sobre linguagem e comunicação da pessoa com necessidades especiais? **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, abr. 2002, p. 7–28.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Tómasz Tadeu. **Identidade e Diferença na Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SIMBINE, Lúcia Suzete. **Comunicação na Relação Professor-Alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas na Sala de Aula**. Dissertação (Mestrado em Educação / Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP em Convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique - UP, 2006.

SIMBINE, Lúcia Suzete. Educação Inclusiva: Uma Reflexão na Perspectiva da Família/Comunidade e Ensino Superior. In: MANGUMBULE, Jan; SIMBINE, Lúcia (Orgs). **Necessidades Educativas Especiais: Concepções, Políticas e Práticas**. Maputo: Editora Educar, 2019, p. 21-36.

DOCUMENTOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020 – 2029**, Maputo: 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**, Maputo: Escolar Editora, 2018.

_____. Diploma Ministerial nº 191/2011, de 25 de julho

_____. Lei 6/92, de 6 de maio

_____. Lei Nº 27/2009, de 29 de setembro

_____. Lei 1/2023 de 17 de março

_____. 18/2018, de 28 de dezembro

Recebido em: 13/03/2025

Aprovado em: 18/05/2025