



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

**Faculdade de Educação**

**Departamento de estudos Curriculares e formação de professores**

**Curso de Mestrado em Educação Inclusiva**

**Educação Inclusiva: uma análise, o caso dos estudantes com Necessidades Educativas  
Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo  
Mondlane Maputo (2022-2023)**

**Dissertação de Mestrado**

José Ernesto Chilaúle

**Maputo, Novembro de 2024**



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

**Faculdade de Educação**

**Departamento de estudos Curriculares e formação de professores**

**Curso de Mestrado em Educação Inclusiva**

**Educação Inclusiva: uma Análise do caso dos estudantes com Necessidades Educativas  
Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo  
Mondlane Maputo (2022-2023)**

**Dissertação de Mestrado**

José Ernesto Chilaúle

**Supervisor:** Prof. Doutor José Salinas Reginaldo

**Co-Supervisora:** Prof<sup>ª</sup>. Delfina Benjamim Massangaie da Silva

Maputo, Novembro de 2024

## **Declaração de Originalidade**

Declaro que esta Dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta Dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestrado, da Universidade Eduardo Mondlane.

O Candidato

---

José Ernesto Chilaúle

## **Agradecimentos**

Endereço os meus agradecimentos, à Deus pelo Dom da vida. Em segundo lugar, aos meus pais, Ernesto Chilaúle e Laura Luís Massingue, por tudo que fizeram por mim.

Aos meus supervisores Prof. Doutor José Salinas Reginaldo e a Doutora Delfina Benjamim Massangaie da Silva, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstraram ao longo do desenvolvimento deste trabalho, desde a concepção do projecto até à fase da redacção.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Educação Inclusiva, em especial aos Prof. Doutores António Cipriano Parafino Gonçalves, Augusto Guambe, Cristina Tembe e Alzira Manuel (em memória) pela forma como orientaram as sessões durante a minha formação.

Aos meus colegas do curso, Amélia Munguambe, Mineja Nhama Senda, Paula Cristina Xavier, Maria Cristina Muchave, pelas contribuições valiosas e companheirismo demonstrado durante os anos da nossa formação.

Os agradecimentos são extensivos aos meus irmãos Arijo Ernesto Chilaúle, Beatriz Ernesto Chilaúle, Fernando Ernesto Chilaúle (em memória), Joana Ernesto Chilaúle, Esmeralda Ernesto Chilaúle e Wetima Ernesto Chilaúle, que me apoiaram em todos os momentos mais delicados.

Agradeço, à minha família, em especial ao meu primogénito Yuler José Chilaúle, pelo carinho e confiança que sempre me deu.

Aos meus assistentes, Edson Manhique, Wilson Mariquele, Rufina Manhiça e Jeremias Siteo pela assistência prestada durante o trabalho de campo.

Aos colegas da UEM, em particular o Doutor Samuel Chumane, a Doutora Mónica Mandlate. Aos Mestres Rosalina Zamora, Kátia Romana, Carlos Manhiça e a Raquel Bonifácio, pelo apoio que me proporcionaram sob forma bibliográfica.

À Universidade Eduardo Mondlane (UEM), de modo particular a Faculdade de Educação (FACED), pelo apoio e por ter tornando possível a minha formação, e à Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) desta Universidade.

A todos os participantes envolvidos nesta pesquisa vai o meu muito obrigado!

## **Epígrafe**

As barreiras atitudinais são invisíveis para quem as pratica e concretas para quem as sente. (**Lima & Tavares, 2013**)

## **Dedicatória**

### **Ao meu pai**

Ernesto Chilaúle (*in memória*)

### **A Minha Mãe**

Laura Luís Massingue pelo suporte especial, que desenvolveu em mim, pela motivação, autoestima, perseverança e resiliência!

## SUMÁRIO

Declaração de Originalidade.....	III
Agradecimentos .....	IV
Epígrafe.....	V
Dedicatória.....	VI
Resumo .....	IX
Abstract.....	X
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	XI
Lista de figuras.....	XII
CAPÍTULO I .....	1
1.1 INTRODUÇÃO .....	1
1.2. Contextualização.....	2
1.3. Problematização.....	3
1.4. Objectivos .....	5
1.4.1. Objectivo geral.....	5
1.4.2. Objectivos específicos.....	6
1.5. Questões operacionais.....	6
1.6. Delimitação do Tema .....	6
1.7. Justificativa da Pesquisa.....	6
CAPÍTULO II: .....	9
2.1 REVISÃO DA LITERATURA .....	9
2.1.1 Educação .....	9
2.1.2. Necessidades Educativas Especiais.....	9
2.1.3. Deficiência .....	10
2.1.4. Deficiência Visual.....	11
2.1.5. Educação Especial.....	11
2.1.6. Integração Escolar.....	12
2.1.7. Barreiras .....	12
2.1.8. Educação Inclusiva .....	14
2.1.9. Tecnologias Assistiva .....	16
2.1.10. Acessibilidade .....	18
2.2. Evolução Histórica da Educação das Pessoas com Deficiência.....	21
2.3. Percurso Histórico da Educação das Pessoas com Deficiência Visual .....	23

2.4.	Perspectiva Histórica da Educação das Pessoas com Deficiência em Moçambique .....	25
2.5.	Origem e Desenvolvimento das Tecnologias Assistiva .....	27
2.5.2.	Tecnologia Assistiva como vantagem para estudantes com necessidades educativas especiais visuais	29
2.6.	Desafio normativo.....	31
2.7.	Acessibilidade no Ensino Superior para Estudantes .....	37
2.8.	Desafios para Inclusão Universitária aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais .....	39
CAPÍTULO III.....		42
3.1.	METODOLOGIA .....	42
3.2.	Técnicas de Recolha de Dados.....	43
3.2.1.	População.....	44
3.2.2.	Amostra.....	44
3.3.	Pré-testagem.....	46
3.4.	Limitações e Constrangimentos do estudo.....	46
3.5.	Questões Éticas .....	47
CAPÍTULO IV: .....		48
APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS .....		48
4.1.	Contexto do objecto de estudo Faculdade de Letras e Ciências Sociais .....	48
4.1.2.	Universidade Eduardo Mondlane (UEM) .....	48
<b>4.1.3.</b>	<b>Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS)</b> .....	49
4.2.	Recursos humanos e materiais disponíveis na instituição.....	51
<b>4.3.</b>	<b>Acessibilidade (dimensão instrumental)</b> .....	54
4.4.	Acessibilidade / Barreiras Arquitectónica.....	55
<b>4.5.</b>	<b>Rendimento e Progressão Académica dos Estudantes</b> .....	57
<b>4.6.</b>	<b>Nível de Inclusão dos Estudantes</b> .....	59
CAPÍTULO V:.....		63
5.1.	CONCLUSÃO .....	63
5.2.	RECOMENDAÇÕES .....	64
APÊNDICES.....		73

## Resumo

O estudo pretende analisar como a implementação das práticas de Educação Inclusiva são levadas a cabo na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, com foco nos estudantes com deficiência sensorial visual. Para o alcance optámos por analisar modelos e paradigmas teóricos vinculados a abordagem da Educação Inclusiva, na perspectiva das barreiras, da acessibilidade e reflectir ao nível do processo de aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sensorial do tipo visual. A proposta metodológica é de natureza qualitativa, com recurso a revisão bibliográfica, relatórios, convenções, normas e leis, onde apresentam uma perspectiva colectiva, no sentido de que a Educação Inclusiva consiste na criação de um sistema abrangente em termos pedagógicos, materiais e estruturais, baseada em soluções e equipação de tal maneira, que permita que qualquer estudante independentemente de suas características possa aprender. O grupo-alvo envolvido são 7 estudantes com deficiência visual, matriculados na Universidade e na Faculdade acima referida e 6 professores. Como instrumentos de recolha de dados recorreremos por entrevistas semiestruturada. Os resultados da pesquisa indicam que o actual processo de ensino-aprendizagem nestas Faculdades, circunscreve-se numa abordagem que consiste na integração universitária, onde estes, devem se adaptar às condições criadas pela Instituição, embora, observa-se de forma tímida a preocupação política de inclusão para a melhoria de condições de aprendizagem da comunidade académica no geral.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Integração Escolar, Tecnologia Assistiva.

## **Abstract**

The study aims to analyze how the implementation of Inclusive Education practices are carried out at the Faculty of Arts and Social Sciences at Eduardo Mondlane University, focusing on students with visual sensory disabilities. To achieve this, we chose to analyze models and theoretical paradigms linked to the Inclusive Education approach, from the perspective of barriers, accessibility and reflect on the level of the learning process of students with Visual Sensory Special Educational Needs. The methodological proposal is qualitative in nature, using bibliographical review, reports, conventions, norms and laws, which present a collective perspective, in the sense that Inclusive Education consists of the creation of a comprehensive system in pedagogical, material and structural terms, based on solutions and equipment in such a way that allows any student, regardless of their characteristics, to learn. The target group involved are 7 visually impaired students, enrolled at the University and College above, and 6 teachers. As data collection instruments, we used semi-structured interviews. The research results indicate that the current teaching-learning process in these Faculties is limited to an approach that consists of university integration, where they must adapt to the conditions created by the Institution, although political concern is observed in a timid way. of inclusion to improve learning conditions for the academic community in general.

**Keywords:** Inclusive Education, Visual Impairment, School Integration, Assistive Technology.

## Lista de Siglas e Abreviaturas

<b>ACAMO</b>	Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique
<b>CRM</b>	Constituição da República de Moçambique
<b>DSV</b>	Deficiência Sensorial Visual
<b>DV</b>	Deficiência Visual
<b>EASTIN</b>	Rede Europeia de Informação de Tecnologias de Apoio
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>EB</b>	Ensino Básico
<b>ES</b>	Ensino Superior
<b>EEIDCD</b>	Estratégia de Educação Inclusiva para o Desenvolvimento da Criança com Deficiência
<b>EUSTAT</b>	Empowering Users Through Assistive Technology
<b>FAMOD</b>	Fórum das Associações Moçambicanas das pessoas com Deficiência
<b>FLCS</b>	Faculdade de Letras e Ciências Sociais
<b>HEART</b>	Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology
<b>NAA</b>	Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem
<b>NABP</b>	Associação Norueguesa dos Cegos e Amblíopes
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>NEEV</b>	Necessidades Educativas Especiais Visuais
<b>LSM</b>	Línguas de Sinais de Moçambique
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>PcD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>UA</b>	União Africana
<b>UEM</b>	Universidade Eduardo Mondlane

## **Lista de figuras**

<b>Figura 01-</b> Organograma da Universidade Eduardo Mondlane.....	44
<b>Figura 02</b> - Impressora Braille .....	55
<b>Figura 03</b> - Computador com Software de e linha Braille.....	55
<b>Figura 04-</b> Máquina Datilografia Braille.....	55
<b>Figura 05</b> - Ampliador de Imagens (Lupa) .....	56
<b>Figura 06</b> - Fossa aberta no trajecto da Residência Universitária.....	56
<b>Figura 07</b> - Estrada não delimitada nas margens entre a faixa de rodagem para viaturas e caminho para peões (excesso de pedras no trajecto Residência e Campus Universitário).....	56
<b>Figura 08</b> - chão degradado no pátio da FLCS (vulgo arvore da sabedoria).....	57
<b>Figura 09</b> - Degraus irregulares no corredor que da acesso.....	57

# **CAPÍTULO I**

## **1.1 INTRODUÇÃO**

A inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior (ES) continua sendo um dos temas em debate na actualidade e por parte de diferentes actores e entidades, quer ao nível internacional, quer nacional. Em prol das políticas internacionais desde 1998, Moçambique tem implementado políticas, projectos, planos e estratégias, com o intuito de fortificar as práticas inclusivas nas instituições de Ensino Primário, Secundário, Universitário e na sociedade. Partindo desta conjuntura, o estudo pretende, no âmbito da abordagem da Educação Inclusiva, analisar o nível e as formas de implementação, o caso dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane Maputo, no período temporal de 2022 a 2023.

No que diz respeito a estrutura, o presente estudo está organizado em Capítulos onde, no primeiro, referente à Introdução, procurando contextualizar a abordagem ao nível do ensino da Pessoa com Deficiência - PcD; seguindo com a descrição da problematização, dos objectivos, perguntas de partida, delimitação e a justificativa da pesquisa.

No segundo, apresenta-se a evolução histórica da EI no mundo e em Moçambique, em particular. Além disso, debruça-se sobre os diversos instrumentos jurídicos desenvolvidos ao longo dos anos que demonstram o compromisso dos Estados-membros em implementar e promover uma Educação Inclusiva.

No terceiro, é apresentada a descrição da trajectória da metodologia que serviu de auxílio para o desenvolvimento do estudo. Onde, inclui tipo de pesquisa, técnicas de pesquisa, população e amostra, a pré-testagem, a entrevista, as limitações e lacunas do estudo e questões éticas.

E, o quarto e último, consistem na apresentação e análise de dados e dos resultados. Destacamos na complementaridade a conclusão, as recomendações, as referências bibliográficas e os apêndices.

## **1.2. Contextualização**

A inclusão de pessoas com NEE é acompanhada por inúmeros desafios, que têm interferido no desempenho académico dos estudantes. Desse modo, a pesquisa tem como foco eixo de partida os recursos disponíveis na instituição e o nível de inclusão dos estudantes.

O contexto da abordagem do estudo mostra que a inclusão das pessoas em diferentes contextos sociais é ainda um desafio e vários países buscam ainda mecanismos para ultrapassar essa situação e, Moçambique também enfrenta esse desafio. A educação impulsiona o desenvolvimento das sociedades e permite a participação efectiva dos cidadãos nos sistemas sociais e económicos. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2015), existem funções essenciais da educação relacionadas à formação da cidadania e à globalização. A mesma considera a educação como sendo uma preocupação, com relevância do conhecimento, das habilidades e dos valores para a participação de cidadãos e sua contribuição para as dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas no âmbito local e global (UNESCO, 2015). Com vista a materialização da educação para todos, a escola deve atender a todos os estudantes sem discriminação como faz referência Reginaldo (2020), a visão do Currículo Inclusivo, deve responder a todos os estudantes.

Várias leis são concebidas no contexto internacional a favor dos Direitos de Pessoas com Deficiência - PcD. Exemplo disso é a Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (2007), que refere, no artigo 24, que os “Estados-Parte reconhecem o Direito das pessoas com deficiência à educação”. “Com vista ao exercício deste Direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-Parte asseguram um sistema de EI a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida” (Decreto nº 6.949/2009). Nesta ordem de ideias, a Declaração de Dakar (2000), refere que toda a criança, todo o jovem ou adulto têm o Direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender; a fazer; a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar a sociedade. Moçambique fazendo parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e União Africana (UA), na Constituição da República incorpora no nº 3 do artigo 125, refere que, “o

Estado promove a criação de condições necessárias para a integração económica, social e escolar dos cidadãos portadores de deficiência” (CRM, 2018).

O estudo realizado por Cardoso (2011), faz alusão percepção/attitudes dos professores no que respeita a uma EI. Ideia corroborada por REGINALDO (2020), onde, estes concluem que os professores, na generalidade, manifestam attitudes negativas face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do Ensino Regular, devido a reservas quanto à sua implementação. Essas reservas são mais influenciadas pela falta de recursos humanos (capacidade técnica) e materiais, do que por factores relacionados com os próprios professores, nomeadamente, attitudes e práticas inclusivas e a necessidade de formação específica na área das NEE. REGINALDO (2018) destaca e debate a questão da Integração e Inclusão como conceitos que nos dias de hoje, abre espaço para diferentes interpretações. O outro elemento que julgamos pertinente analisar no estudo, no âmbito da acessibilidade como uma alternativa em resposta dos desafios da EI no contexto de Moçambique, com foco nos alunos com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem - NAA, que passa pela necessidade dos actores da educação, assumirem as instruções legais. Esta visão, leva ao autor do estudo, concordar com a ideia e trazer novas alternativas ou soluções para minimizar as barreiras de acesso e, conseqüentemente da aprendizagem, dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades e que os espaços escolares devem, igualmente possuírem uma orientação inclusiva que constituem os meios mais eficazes de combater attitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para Todos.

### **1.3. Problematização**

No contexto da promoção da educação para todos, em 1994 foi realizada a Conferência de Salamanca, sobre as Necessidades Educativas Especiais, onde os estados membros assumiram o compromisso de criar condições para a aprendizagem das pessoas com deficiência. Segundo o Princípio de EI, "as crianças e jovens com NEE devem ter acesso as escolas regulares e que as mesmas devem adequar através de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de ir ao encontro dessas necessidades" (UNESCO, 1994, pp. 5-14).

A Declaração de Salamanca surge de uma tendência mundial para a consolidação da Educação Inclusiva e tem balizado as acções de diversos países na estruturação e prática acerca da mesma. Nela, as Nações Unidas acordaram e declararam acreditar que: “toda criança tem direito fundamental” à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; aqueles com necessidades especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01)

Moçambique iniciou em 1998, o Projeto-piloto escolas inclusivas em cinco províncias, nomeadamente a Cidade e Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula (Parruque, 2020). Este projecto tinha como finalidade formar professores para atender as particularidades dos alunos nas escolas de Ensino Regular - ER. Ademais, um dos objectivos do Plano Estratégico da Educação (2020 - 2029), é “garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção, demonstrando assim, o compromisso no contexto legislativo com a inclusão escolar”.

Os actores locais como Manhiça (*et. al.*, 1996), Reginaldo (2018, 2020), são unânimes nas melhorias de condições técnicas e materiais para responderem os desafios da inclusão, que passam pelo fortalecimento do comprometimento da perspectiva da política nacional que já é um lema ou bandeira do Sistema Nacional de Educação – SNE. Contudo, observa-se, de forma geral, um vazio, no que diz respeito a operacionalização em todos os subsistemas da educação nacional.

Para além das organizações governamentais, instituições privadas e sem fins lucrativos buscam, dar o seu contributo para a inclusão, de forma individual ou através da criação de parcerias. Para citar um exemplo, nos últimos anos, a UEM tem-se confrontado com um aumento significativo de estudantes com NEE (deficiências físico-motora, auditiva, visual, múltipla e de fala). Ao nível da Graduação, o número de estudantes com deficiência, tem vindo a crescer progressivamente. Por exemplo, de 2010 a 2014 subiu de 5 para 24. Até 2023, a UEM contava com um efectivo de 109 estudantes com NEE (Direcção Pedagógica, da UEM 2017 & Registo Académico Central, 2023). Este efectivo, impulsionou a criação da Estratégia de EI da UEM (2018-2022), tendo também firmado uma parceria com a Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique

(ACAMO), para a realização de acções ligadas a inclusão. Deste modo, presume-se que nos últimos anos, a UEM tem-se confrontado com um aumento significativo de estudantes com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem, o exemplo da físico-motora, auditiva, visual, múltipla, de fala e outras.

Neste sentido, reflectir sobre a integração e a inclusão, conforme exposto por Bartalotti (2006) e REGINALDO (2020), trazendo à percepção de uma responsabilidade social de busca de maneiras de incluir as diferentes pessoas considerando a qualidade dessa inclusão, suas causas, condições e situações específicas.

Caso particular das pessoas com deficiência visual, por vezes, fica limitada, sendo preciso “rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas” (SÁ *et. al.*, 2007, pp.13-54).

O pesquisador, na condição de deficiente visual, durante a sua formação, experienciou em um ensino **integrado**, pese embora, os discursos das lideranças das instituições por onde estudou, sustentam a ideia da **implementação da educação inclusiva**.

Por sua vez, a UEM adaptou a sua própria **Estratégia da Educação Inclusiva (2018- 2022)**, a ser implementada por todas Unidades Orgânicas tuteladas, em que a FLCS, faz parte.

Partindo do princípio que Moçambique implementa desde 1998 o projecto de instituições de Educação para “Todos”, a promoção dos debates em prol da Educação Inclusiva (na sua dimensão macro), que tende a levar (des)consensos, dada a perspectiva de cada grupo, é importante analisar de que forma está a ser *implementada a Educação Inclusiva, caso dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais do tipo Visual, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, da Universidade Eduardo Mondlane*.

## **1.4. Objectivos**

### **1.4.1. Objectivo geral**

- Analisar o nível e as estratégias da implementação da Educação Inclusiva nos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

#### **1.4.2. Objectivos específicos**

- Identificar os recursos humanos e materiais disponíveis na Instituição para a implementação da Educação Inclusiva;
- Verificar a progressão e o rendimento académico dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane;
- Analisar o nível de inclusão destes estudantes e a resposta da abordagem inclusiva.

#### **1.5. Questões operacionais**

- Que condições a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane possui para acomodar os estudantes com necessidades educativas especiais visuais?
- Como é que é a progressão e o rendimento académico dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane?
- Qual é o nível de inclusão dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane?

#### **1.6. Delimitação do Tema**

A presente pesquisa, cujo título “Educação Inclusiva: uma análise, o caso dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane Maputo (2022-2023)”, tem como horizonte espacial Universidade Eduardo Mondlane de Maputo e, o temporal no período de 2022 a 2023.

#### **1.7. Justificativa da Pesquisa**

Um dos objectivos da Lei do Sistema Nacional de Educação - SNE (2018) é a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com NEE. Ademais, o principal objectivo da educação moçambicana, no período de 2020-2029, é garantir a inclusão e a equidade no acesso e participação (MINEDH, 2020)

A UEM ao apostar na EI tem admitido pessoas estudantes com necessidades educativas especiais. Este facto verifica-se pelo número de estudantes com deficiência que, de acordo com

os dados do Registo Académico Central (2023) a UEM tinha 109 estudantes com NEE, que se encontram a frequentar diversos cursos.

Este estudo é de grande importância para o pesquisador, pois procura desmistificar a situação real da vida académica dos estudantes e as condições existentes na instituição. A realização da pesquisa permitirá a identificação de pontos fortes e fracos relacionados com a implementação da EI na FLCS da UEM.

Os estudantes com deficiência visual enfrentam diferentes desafios ao longo de sua escolarização. De acordo com a experiência do autor, sendo uma pessoa com deficiência visual (cegueira total) desde a tenra idade, como aluno e/ou estudante frequentou diferentes subsistemas de ensino, entre 1992 a 2023, ou seja, ensino especial no Instituto dos Deficientes Visuais da cidade da Beira. No qual só estudavam alunos com deficiência visual. O processo de ensino e aprendizagem era desenvolvido por professores que preparavam o material didático próprio. Os alunos para escrever dispunham de inúmeros materiais, como: reglete ou pauta, punção, máquina dactilografia Braille, ábaco, cubarítimo e cubos, papel-cebola e cartolina de 120-150 de gramagem, figuras e imagens preparadas através do material concretizador para que o aluno cego pudesse caracterizar através do tacto e livros transcritos em Grafia Braille. Também estudou sob regime do ensino integrado em mais de três (3) instituições nomeadamente Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba e Samora Moisés Machel na província de Sofala. Ainda dentro da perspectiva de integração escolar onde concluiu o nível de graduação na Universidade Politécnica em 2009. De referir que durante a sua trajectória estudantil enfrentou várias barreiras: *atitudinais* - professores não capacitados para lidar com estudantes com necessidades educativas especiais; *acessibilidade* (informação) - ausência de conteúdos e livros escritos em Grafia Braille; barreiras *Arquitectónicas* ou *Infraestruturais* (edifícios) sem sinalização favorável para estudantes com deficiência visual.

Em termos de experiência de trabalho, por um lado actua como activista social no combate contra discriminação e exclusão social das pessoas com deficiência. Fez parte da equipa do Ministério da Educação Desenvolvimento Humano (Departamento da Educação Especial e Instituto Nacional do Desenvolvimento e Educação), onde participou na elaboração do Plano Curricular 12<sup>a</sup>+3, nas disciplinas de: Grafia Braille, Línguas de Sinais de Moçambique - LSM e Necessidades Educativas Especiais. E por outro lado, colaborou na introdução dos primeiros

livros da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, incluindo o Manual do Professor transcrito em Grafia Braille no Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Salientar que ao nível da docência introduziu pela primeira vez na FACED\UEM conteúdos de Grafia Braille nos cursos de Psicologia Escolar e das NEE, Línguas de Sinais de Moçambique e Desenvolvimento da Educação de Infância. Não menos importante o facto de ter contribuído na reforma curricular dos cursos da FACED, inclusive na transformação de conteúdos de Grafia Braille para disciplina semestral. Sendo assim, a experiência permitiu vivenciar diversas situações durante o processo de ensino e aprendizagem em diferentes subsistemas a nível nacional.

Analisar o nível e as formas de implementação da inclusão educativa na FLCS poderá, como desafio, ajudar no desenvolvimento de novas abordagens sobre a inclusão dos estudantes com NEE no processo de ensino e aprendizagem. E para a Sociedade, este estudo vai servir de guia e base de dados teórico-prático, como um documento científico para futuras pesquisas.

Expostos os motivos que condicionaram o desenvolvimento da pesquisa, o próximo capítulo apresenta à revisão da literatura, constituído por uma discussão sobre a evolução histórica da educação das pessoas com deficiência, Percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual, perspectiva histórica da educação das pessoas com deficiência em Moçambique, origem e desenvolvimento das Tecnologias Assistiva, acessibilidade, acessibilidade no Ensino Superior para Estudantes.

## **CAPÍTULO II:**

### **2.1 REVISÃO DA LITERATURA**

Este capítulo tem como objectivo apresentar a revisão da literatura no âmbito do objecto da abordagem, tendo como palavras-chave a deficiência visual que identifica o grupo-alvo, a integração escolar e educação inclusiva que nos orientam na análise do ambiente do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE e o conceito de tecnologia assistiva que sustenta a análise dos factos no campo de estudo.

#### **2.1.1 Educação**

O ser humano só se torna verdadeiramente humano pela educação, que é uma acção reguladora e estimuladora do processo de desenvolvimento humano e da personalidade (Kant citado por Libânio, 2006). Adicionalmente, a educação é a acção que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com a finalidade de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo directo com seu quotidiano, para actuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado (Calleja, 2008). Quando se refere que a educação é o processo de desenvolvimento humano e da personalidade, esta perspectiva vai de encontro com a segunda apresentada, que enfatiza a educação como sendo o processo de capacitação de maneira integral do indivíduo. Percebe-se que o conceito faz alusão a um processo de formação do indivíduo para que o mesmo se torne um membro produtivo da sociedade.

Conforme se pode compreender, os autores destacam a educação como impulsionador da construção não só do homem em si, mas também da construção da personalidade. A abordagem educacional dos autores converge no ponto de vista de desenvolvimento intelectual do “Homem” como força motriz para transformação das sociedades.

#### **2.1.2. Necessidades Educativas Especiais**

As NEE referem-se a toda e qualquer ajuda pedagógica que os alunos (excluídos ou não do sistema escolar regular) necessitam para aprender (UNESCO, 1994). Este conceito é pouco esclarecedor, ao referir que são “ajudas pedagógicas” (solução) e não limitações (problemas). Assim sendo, “não havendo ajudas pedagógicas providenciadas pelas escolas, não haveria

NEE”? Porém, Correia (1999), considera NEE, um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Olhando para as duas abordagens acima colocadas sobre as NEE, a última enquadra-se na perspectiva deste estudo, na medida em que se refere que, as necessidades educativas especiais estão relacionadas com as limitações do aluno no ensino e aprendizagem o que exige adoção de estratégias específicas para reduzir as limitações.

### **2.1.3. Deficiência**

Uma das questões mais controversas no processo de evolução do regime jurídico das pessoas com deficiência é a designação da sua categoria. Ao longo da sua evolução histórica foram usadas várias designações, como “pessoas mentalmente e fisicamente incapacitadas (CDC 1989), “pessoas mentalmente e fisicamente diminuídas”, “pessoas portadoras de deficiência”; “pessoa mentalmente retardada” (Declaração das pessoas retardadas, 1971), “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas com deficiência” (Colin 1995), entre outras. Muitas destas designações foram fortemente contestadas pela sociedade, em particular pelas pessoas com deficiência e suas organizações representativas por considerarem designações que atentam contra a sua dignidade. A CDPcD (2007) veio colocar um ponto final nesta discussão ao adotar a designação de “pessoa ou pessoas com deficiência”, considerada consensual ao nível das nações e povos (DCDPcD, 2007).

A deficiência refere a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica que gere incapacidade para o desempenho de actividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (ONU, 1989 apud Battistelle, 2021). Dito de outra forma, a deficiência refere-se a qualquer alteração do funcionamento normal do indivíduo, como por exemplo, a física, sensorial, intelectual, emocional, entre outras.

#### **2.1.4. Deficiência Visual**

“Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades, desde a cegueira total, até a visão perfeita. A expressão deficiência visual refere-se ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal ou baixa visão” (Gil, 2000). Pode observar-se o mesmo entendimento na definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), que considera “que a deficiência visual ocorre quando uma doença ocular afecta o sistema visual a uma ou mais funções visuais”. Desta feita, percebe-se que a deficiência visual refere à perda total ou reeducação da visão (OMS, 2021).

A luz dos conceitos acima citados, na nossa percepção o termo NEEV nos remete a uma combinação entre os conceitos de Necessidades Educativas Especiais que engloba vários tipos de deficiência incluindo a deficiência visual, por conseguinte o grupo-alvo desta pesquisa que são estudantes com deficiência visual, ou seja, NEEV como um termo que especifica o tipo de necessidade. Isto é, trata-se de estudantes com Necessidades Educativas Especiais do tipo visual, que frequentam diversos cursos na Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade Eduardo Mondlane.

#### **2.1.5. Educação Especial**

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escola para surdos e cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência mental (problemas neurológicos e intelectuais) (Mendonça, 2015). Além disso, “A Educação Especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais” (Mantoan & Santos, 2010). Existem semelhanças percebidas nas definições acima citadas, por referirem que a Educação Especial é direccionada a alunos com NEE, contudo, o carácter institucionalizante da Educação Especial é de entendimento na pesquisa (Mendonça, 2015).

Na visão do Reginaldo (2020), citando Bautista (1997), considera que a proposta da política para atender à Educação Especial, deve oferecer o serviço de atendimento complementar à escolarização, com atendimento destinado aos alunos ou o suporte voltado aos profissionais dos graus de formação. Porém, em relação às adaptações/adequações curriculares, os documentos oferecem poucos subsídios objectivos que possam atender à abordagem de inclusão no AEE, que muitas vezes, disponibiliza programas de enriquecimento curricular. Ao longo de todo processo

de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com uma proposta estratégica e pedagógica do ensino comum. O autor, olhando para as perspectivas nacionais e contextuais da EI, procura reflectir nas diferentes formas e estratégias de superar a lógica de adaptações, indicando, deste modo, uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do Ensino Especial e do Comum, pois, ambos devem promover a ampliação contínua das expectativas, experiências da vida, dos conhecimentos e a valorização dos percursos de aprendizagem.

Para melhor analisar o nível e as formas de implementação da Educação inclusiva na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, a integração escolar está dentro do contexto da educação, e é imperioso trazer neste estudo a superfície, as práticas pedagógicas sob o ponto de vista de integração escolar.

#### **2.1.6. Integração Escolar**

A integração escolar visa reunir no mesmo sistema educativo todas as crianças proporcionando o apoio adequado às necessidades de cada uma (Burch, 1974 Apud Madureira e Leite 2005). Por outro lado, define-se a “integração” como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE, junto da criança dita “normal”, para fins académicos e sociais, e em “meios o menos restrito possível” (Correia, 1992 Apud Correia, 1999). Contudo, na perspectiva apresentada neste estudo é de entendimento que a integração universitária é um sistema onde o estudante com NEE deve se adaptar as condições da escola e não o contrário; A “integração universitária é uma forma condicional de inserção em que vai depender do estudante, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema universitário, a sua integração seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituição especializada” (Mantoan, 1997). Por isso, a abordagem do ensino integrado é um terreno fértil para criar barreiras de vária ordem. Assim entende-se que as barreiras atitudinais são cruciais no ambiente escolar.

#### **2.1.7. Barreiras**

As barreiras dizem respeito a qualquer tipo de impedimento, atitude que limita a participação social da pessoa, bem como o gozo no exercício de seus direitos, acesso a comunicação, liberdade de expressão, livre circulação na via e ou nos diferentes lugares (Souza, 2021). Ainda sobre as barreiras, vale a pena reforçar algumas, que podem influir no processo do ensino e

aprendizagem. Estes conteúdos na visão do REGINALDO (2020), também tinham como finalidade facilitar e garantir a integração a partir de um currículo especial e flexível como estratégia de Atendimento Educacional Especializado - AEE nas chamadas práticas de inclusão. A partir das reflexões trazidas pelo autor, foi possível perceber por um lado que a inclusão ainda denota o desafio de responder efectivamente às questões como *‘O que é? Por quê? E como?’* a escola, currículos e os profissionais podem estrategicamente intervir em prol dela; e, por outro, a existência de uma estreita ligação entre as abordagens conceptuais, no que diz respeito à evolução histórica - de PcD e com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem<sup>1</sup>.

### **A. Barreiras arquitetónicas**

Consistem nas dificuldades ou entrave relacionado às construções de infraestruturas, vias de acesso que quando não adequadas, podem condicionar a independência da pessoa com deficiência (Araújo et al., 2018, p. 552). Isto é, a presença de escadas e degraus irregulares nos edifícios e buracos nas vias de acesso, pode limitar significativamente a autoestima da pessoa com deficiência, na medida em que para ter acesso aos serviços.

### **B. Barreiras organizacionais**

Consistem na insuficiência de serviços que atendem todo tipo de necessidade como, por exemplo, a ausência de equipamentos ou materiais, sectores afins e a falta de profissionais qualificados (Araújo et al., 2018, pp.554). Isto é, a ausência da oferta dos serviços adequados para atender todas as pessoas, influência para fraca participação nas actividades do dia-a-dia e aumenta o nível de incapacidade ou dificuldades, provocando baixa autoestima, falta de autonomia e independência, e pode desenvolver sentimento de revolta.

### **C. Barreiras Atitudinais**

Segundo Lima e Tavares (2012), as barreiras atitudinais são geradas, mantidas, fortalecidas por meio de acções, omissões e linguagem produzidas ao longo da história humana. Circunscrevem-se num processo tridimensional o qual envolve cognições, afectos e acções contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de

---

<sup>1</sup> Essa terminologia é usada em Moçambique para designar Necessidades Educativas Especiais. No contexto universal, observa-se também nas diferentes literaturas que abordam sobre a educação especial.

direitos e deveres sociais, que podem ser abstracta para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Neste estudo, considera-se barreiras atitudinais, toda a violência simbólica, estereótipos, estigma, protagonizada pelos actores sociais/instituições tendo como base as características e diferenças individuais das pessoas (Araújo *et al.*, 2018, p.553). Assim, as barreiras atitudinais, se manifestam através do comportamento discriminatório, de quem as pratica, violando o pleno gozo de direitos e liberdades de quem as sentem. As barreiras atitudinais nem sempre são percebidas ou intencionais, estão ligadas a ações e posturas preconceituosas que são expressas por pessoas de grupos sociais dominantes (Ribeiro *et al.*, 2017 apud Santos *et al.*, 2023, p.7). E a invisibilidade das barreiras atitudinais as reforça e as fortalecem, bem como também reforçam e fortalecem outros tipos de barreiras (Santos *et al.* 2023, p.7). Em suma, as barreiras atitudinais são entendidas como mãe, consequentemente causadoras de tantas outras. Conforme indica REGINALDO (2020) adaptando a SASSAKI (2003), a partir de estigmas, discriminação, preconceitos, estereótipos - comportamentos e atitudes que afectam negativamente a participação social (igualdade de condições e oportunidades), sendo, na proposta tecnológica, a possibilidade de valorização de PcD a partir das interações.

#### **2.1.8. Educação Inclusiva**

A EI circunscreve-se a inserção física, social e académica do estudante com NEE na classe regular durante uma grande parte do dia universitário (Patton e Dowdy, 1995 apud Correia, 1999).

Neste estudo, considera-se que a inclusão não se refere unicamente “a inserção física, social e académica do estudante com NEE”, mas a criação de um sistema de educação abrangente em termos pedagógicos, materiais e estruturais de tal maneira, que permita que qualquer estudante independentemente de suas características possa aprender. Além disso, a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino universitário específicas para deficiência e/ou dificuldade de aprender, mas sim permite que os educandos aprendam dentro dos seus limites (Mantoan & Santos, 2010).

A inclusão educativa constitui, então, um processo bilateral (que tem dois lados), no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, sem parceria, equacionar, problemas, decidir, sobre a solução e efectiva a equipação de oportunidades para todos (Sasaki, 2020).

Para Reginaldo (2020), a Educação Inclusiva centra-se na mudança do sistema, não na mudança do estudante. Mas um enfoque na mudança ao nível do sistema não significa que devemos ignorar as necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante, especialmente quando alguns estudantes têm dificuldades significativas com a educação. Precisamos (na visão do autor) de combater a exclusão educacional de dois lados - promovendo a mudança sistémica e dando apoio específico às necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, verifica-se uma concordância relativa entre os autores ao referirem que a educação inclusiva, por um lado respeita a inserção física, social e académica. Por outro lado, enfatiza que os educandos aprendam dentro dos seus limites, e por fim, refere que deve se equacionar os problemas e decidir sobre a solução dos mesmos de forma a atender todas as necessidades educativas especiais dando oportunidades a todos envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Na visão do Reginaldo (2018 e 2020), a Inclusão e Integração tem sua expressividade no estudo, na medida em que se refere que os estudantes apresentam as Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem (NAA), focado no que chamou de Modelos de Intervenção Psicopedagógico, que por sua vez, implica uma acção de serviços e ou suporte de Educação Especial e que têm Programas/Plano Educativos Individualizados - PEI em função da especificidade da deficiência ou transtorno que limita a aprendizagem normal. Portanto, o conceito da inclusão e o da integração *dialogam pela similaridades/proximidade e pertença no contexto universitário*; o conceito da educação inclusiva – *que apresenta um entendimento multifacetado nas políticas educativas*; o da diferença - *enquanto respeito pelas diferenças no contexto da diversidade, o reconhecimento, assim como o aprimoramento para o desenvolvimento das habilidades, talentos e das competências individuais*; e por fim, os que atendem os mecanismos de adaptação e da flexibilidade no contexto da diversidade curricular/escolar – *olhares face a realidade*.

Por seu turno, os mesmos conceitos, assumem a sua pertinência no que diz respeito aos Direitos Humanos e de oportunidades sociais, assim como alertam à sua concretização material e factual,

pois encontram-se plasmados em instrumentos legais, o exemplo de realce a Constituição da República de Moçambique (2004 e 2018), os demais programas nacionais, assim como as convenções internacionais.

Portanto, associando a ideia do Reginaldo (2020), falar das barreiras da inclusão no contexto da diversidade escolar é simultaneamente assumir que os desafios das políticas estão mesmo associados as tais limitações em diferentes níveis de actuação. E, sobretudo no contexto da implementação (nível micro) onde as disputas interpeladas passam por identificar melhores recursos e estratégias para garantir o aprendizado dos alunos com espectros de deficiência que promovem as Dificuldades de Aprendizagem. Nesse âmbito, o autor percebe o quanto é importante no contexto da Inclusão Escolar associar a classificação das ‘barreiras’ e suas respectivas características, com vista a garantir um profundo conhecimento por parte dos profissionais que actuam da definição das estratégias políticas e na implementação das acções concretas baseando-se na intervenção face ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Apontam, igualmente os tipos de barreiras como a possibilidade de encontrar as formas para a sua eliminação no contexto das práticas a partir da ‘acessibilidade’. Embora se reporta que parte destas actuam de forma e em contextos complementarmente diferentes; assumindo, ademais a existência da complementaridade nas respostas e em busca de soluções.

#### **2.1.9. Tecnologias Assistiva**

Bersch (2017) refere que a Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstâncias de deficiência ou pelo envelhecimento.

Percebe-se que, de acordo com Bersch (2017), as tecnologias assistiva são recursos usados para criar condições necessárias para que o indivíduo reduza as suas incapacidades, maximize a sua autonomia no sentido de melhorar a sua qualidade de vida. É de salientar que a tecnologia assistiva, não actual somente no contexto universitário, por fazer parte de uma área transversal destacando a interdisciplinaridade/áreas de formação/profissionais/recursos (meios de compensação) /métodos, estratégias e serviços para melhorar a qualidade de vida das pessoas que

apresentam alguma deficiência. A tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que têm por objectivo promover a funcionalidade, relacionada à actividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Galvão Filho et al., 2009, pp. 207-235).

Da forma como os autores abordaram o conceito de tecnologia assistiva, nos permitiu desenvolver 4 categorias, nomeadamente: (1) *área de conhecimento e de característica interdisciplinar*; (2) *produtos e recurso*; (3) *metodologia, estratégia e praticas pedagógicas e*; (4) *serviços*.

Na **primeira categoria**, entende-se que a tecnologia assistiva (TA) é um conceito transversal presente e aplicável em diversas áreas do saber, não se pode olhar simplesmente para interdisciplinaridade, há uma ligação intrínseca em termos de formação de diferentes profissionais e ou especialistas. Na **segunda** deve-se valorizar os recursos que são o pessoal - especialistas, que desenvolvem as actividades na instituição, recursos materiais - equipamento adequado, que deve estar disponível na instituição e recursos financeiros que possibilitam a contratação de pessoal especializado, favorece a capacitação e formação continua dos colaboradores e possibilita a aquisição dos equipamentos específicos para cada necessidade na própria instituição. A **terceira** olha para as questões administrativas, financeiras e pedagógicas, se a instituição consegue contratar especialistas, capacitar os colaboradores em exercício em termos de metodologias, técnicas e estratégias no atendimento de estudantes com NEE. Está claro e pode-se concluir que a instituição é inclusiva. A **última categoria** está virada a capacidade da instituição, a instituição deve oferecer todas as condições, a todos utentes independentemente das suas particularidades. Significa que as infraestruturas (edifícios com rampas adequadas, piso tátil, sinalização em grafia BRAILLE nas portas, corredores, balneários, sectores e departamentos), sala de informática com equipamento preparado como, por exemplo, computador com software de voz, impressora BRAILLE, máquina dactilografia BRAILLE, obras e revistas científicas em formato electrónico e ou áudio, e sistema de grafia BRAILLE. Desta feita irá promover a funcionalidade, relacionada à actividade, participação de

peças com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e qualidade de vida.

### **2.1.10. Acessibilidade**

Para o W3C (2005 citado por princípios e conceitos de acessibilidade, s.d., p.36), a *acessibilidade* consiste no acesso aos locais, aos produtos e serviços disponíveis para todas as pessoas, independentemente das suas particularidades. Por sua vez, Tavares filho et al., (2002 apud princípios e conceitos de acessibilidade, s.d., p.34), considera a acessibilidade, como sendo a eliminação de barreiras com a utilização de equipamento, p.34s, serviços e meio de comunicação para promover a segurança, autonomia e independência da pessoa com mobilidade limitada (Tavares filho et al., 2002 apud princípios e conceitos de acessibilidade, s.d., p.34).

Os autores sublinham a questão da eliminação de barreiras atitudinal, arquitectónicas, organizacional e metodológica, pela pessoa com deficiência. Com o intuito de assegurar a qualidade de vida das pessoas com necessidades adicionais.

Ainda sobre a acessibilidade, Sasaki (2009), divide este conceito em seis dimensões, nomeadamente:

Arquitectónicas (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos) (Sasaki, 2009, pp. 3-7).

As dimensões apresentadas por Sasaki, são fundamentais no campo de lazer, no campo de trabalho e no campo da educação. Porém, o último é relevante para esta pesquisa. Diante disso, é crucial, caracterizar cada dimensão:

- **Dimensão Arquitectónica**

Esta dimensão foca-se na adequação das infraestruturas. Com isto, as instituições de ensino devem ter portas largas em todas as salas, sanitários largos, boa iluminação, boa ventilação, correcta localização de mobílias e equipamentos. Também, devem dispor de elevadores, rampas

no trajecto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação nos espaços internos e, os corredores devem ser amplos com faixas indicativas de alto contraste.

- **Dimensão Comunicacional**

Esta relacionada com o uso de línguas de sinais ou gestual, o ensino do ensino da grafia braille, o uso de letras em tamanho ampliado, utilização das tecnologias assistiva, de desenhos e figuras, para facilitar a comunicação com os estudantes.

- **Dimensão Metodológica**

Consiste na capacitação do corpo docente e dos funcionários administrativos, no que diz respeito na execução de técnicas e estratégias, na preparação dos conteúdos e atribuição do material didáctico durante a interação com os estudantes.

- **Dimensão Instrumental**

As instituições devem equipar as salas de aula e de informática, bibliotecas, livrarias e reprografias. Para além de lápis, caneta e régua, as salas de aula, devem possuir, maquina de datilografia braille, pauta e punção e *Órbit Reader*, além disso, na sala de informática deve haver computadores de software de voz e com linha braille. As bibliotecas, livrarias e reprografia, devem ter livros em formato electrónico, de áudio visual, livros em grafia braille, computadores com programa e aplicativos de voz, impressora braille, ampliadoras de imagens e lupa.

- **Dimensão Programática**

As instituições de ensino devem desenvolver normas, regularmente se fazer revisão dos programas, planos, estratégias e outros regulamentos que garantam a eliminação de barreiras invisíveis.

- **Dimensão Atitudinal**

Deve-se realizar campanhas de advocacia, sensibilização e conscientização para mitigação e eliminação dos estereótipos, preconceitos e qualquer outra forma de discriminação e exclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.

Portanto, os autores realçam a questão da necessidade de eliminar barreiras de acessibilidade na sociedade, através da elaboração e implementação das normas não excludentes, com o intuito de assegurar a qualidade de vida da pessoa com necessidade especial.

Já nos estudos no âmbito das barreiras da inclusão universitária aos desafios de acessibilidade contextuais levados a cabo pelo REGINALDO (2020), mostra que falar das barreiras da inclusão no contexto da diversidade universitária é simultaneamente assumir que os desafios das políticas que estão associadas as tais limitações em diferentes níveis de actuação. E, sobretudo no contexto da implementação (nível micro) onde as disputas interpeladas passam por identificar melhores recursos e estratégias para garantir o aprendizado dos estudantes com espectros de deficiência que promovem as Dificuldades de Aprendizagem. Nesse âmbito, com suporte dos escritos de Sasaki (1999 e 2003) e Reis (2018), percebe-se o quanto é importante no contexto da Inclusão Universitária associar a classificação das ‘barreiras’ e suas respectivas características, com vista a garantir um profundo conhecimento por parte dos profissionais que actuam da definição das estratégias políticas e na implementação das acções concretas baseando-se na intervenção face ao AEE (atendimento educacional especializado). Os autores apontam igualmente os tipos de barreiras como a possibilidade de encontrar as formas para a sua eliminação no contexto das práticas a partir da ‘acessibilidade’. Embora se reporta que parte destas actuam de forma e em contextos complementarmente diferentes; assumindo, ademais a existência da complementaridade nas respostas e em busca de soluções.

De qualquer das configurações, a ‘acessibilidade’ é necessária para fragmentar as barreiras já existentes no desenho das Políticas de Inclusão Universitária. Portanto, Reginaldo (2020, citando Reis, 2018), há relação entre as barreiras e a acessibilidade da abordagem da inclusão é no sentido de superá-las (*p.ex.: a acessibilidade digital para romper as barreiras de acesso ao computador*). Nisso, é importante ressaltar que as ferramentas de promoção da acessibilidade tendem a variar de acordo cada área de intervenção, podendo ter nomenclaturas similares e distintas.

Importa realçar que os conceitos de EI, integração escolar, deficiência visual e tecnologia assistiva são fundamentais para compreender se de facto, a FLCS da UEM está a implementar a EI. Além disso, são extremamente importantes na medida em que nos socorremos destes conceitos para procedermos à análise do processo histórico da educação da pessoa com deficiência no mundo e em Moçambique.

## **2.2. Evolução Histórica da Educação das Pessoas com Deficiência**

Para Zavareze (2009), a evolução da educação das pessoas com deficiência está dividida em quatro fases relevantes, a saber: a (i) *da idade antiga e medieval* (ii) *da segregação e institucionalização*(iii) de integração e a (iv) *de inclusão*.

- **Primeira: a Idade Antiga e Medieval**

Esta fase está dividida em dois períodos, a idade antiga e a idade medieval. Por um lado, na idade antiga, as pessoas no geral, eram classificadas pela classe dominante, eram vistas no âmbito utilitário. Isto é, o homem só tinha valor se tivesse proveito, algo para oferecer (Zavareze, 2009; Aranha, 2005). As pessoas que nasciam com deficiência eram rejeitadas, abandonadas e sacrificadas por não poder ao longo do seu crescimento, exercer funções no trabalho, tornando-se “bobos” da classe dominante (Aranha, 2005; Amaral, 1995 *apud* Ferreira, s.d; Souza, 2021). Por outro, na idade medieval, concretamente a partir do século XII, as pessoas com deficiência eram vistas como criaturas de Deus, não podiam ser sacrificadas, porém, eram abandonadas e viviam da caridade da sociedade (Aranha, 2005 *apud* Rodrigues e Lima, 2017, p. 24).

- **Segunda: Segregação e Institucionalização**

Esta fase vigorou entre século XIII aos meados do século XIX. É caracterizada pela construção de instituições, como asilos que serviriam de depósitos humanos, as pessoas com deficiência eram tiradas do seu local de origem com a justificativa de que era um mecanismo encontrado para sua proteção. Ao passo, esta acção contribuía para uma nova forma de exclusão da pessoa com deficiência na sociedade, a segregação. (Aranha, 2005; Leme & Fontes, 2017; Zavareze, 2009). As instituições estavam situadas em localidades distantes das famílias, o que muitas das vezes pareciam ou ainda se assemelha, pouco mais do que prisões.

- **Terceira: Abordagem Médica**

O desenvolvimento da ciência trouxe novas abordagens médicas, que se empenhavam à normalização e adequação aos padrões que estruturaram os serviços de atendimento nos hospitais psiquiátricos que serviam de confinamento da pessoa com deficiência (Leme & Fontes, 2017).

No princípio do século XIX, Edouard Seguin, com formação médica e pedagógica propôs uma teoria psicogenética e clarificou que, qualquer que fosse o género da deficiência, o individuo

poderia ser educado (*Idem*). Estes avanços contribuíram para um novo clima social, profissionais e deficientes sensibilizaram a sociedade no sentido de se adotar atitudes de responsabilidade pública frente as limitações enfrentadas pela pessoa com deficiência (Mazzotta, 1999 *apud* Corrêa, 2010, pp. 18-24; Aranha, 1995 *apud* Garghetti et al., 2013, p.109).

Diante disto, a abordagem médica, em consequência, perdeu a palavra final no que diz respeito à deficiência, abrindo as portas dessa nova área de estudo ao pedagogo. Assim, interessa lembrar que a perspectiva do modelo social como possibilidade de transcendência do modelo médico na educação inclusiva tem por objectivo promover uma reflexão sobre a ideia de que uma educação inclusiva implica em pensar em uma sociedade inclusiva. Apresenta ainda diferenças sobre as perspectivas dos modelos médico e social dentro da educação inclusiva e suas implicações diante dos processos inclusivos

- **Quarta: Integração**

A fase da integração decorreu entre o final do século XIX aos meados do século XX. Foram criadas instituições especializadas na educação da pessoa com deficiência. O principal foco destas instituições era a preparação e à alocação dos mesmos, para o convívio familiar e ou social (Sasaki, 1999 *apud* Pertile & Mori, 2021, p. 6).

No ano de 1784, em Paris, Valentin Haüy fundou a primeira escola para cegos, o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional de Jovens Cegos) (Dorneles & Pavan, 2014). Haüy desenvolveu um sistema de leitura e escrita que consistia na identificação de letras da escrita normal, formadas por linhas com segmentos retilíneos, curvos e entrelaçados. Graças a este sistema, os alunos eram capazes de formar frases e ter noções de números. Com a ajuda de símbolos impressos em papelão, que mais tarde passaram a situar geograficamente a França (*Idem*).

A criação deste sistema foi fundamental para o início da integração e do processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Também foi crucial, para o desenvolvimento do Sistema de leitura e escrita Braille, ponto este, que será discutido com profundidade no “**percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual**”.

- **Quinta: Inclusão**

A fase de inclusão iniciou nos meados do século XX estendendo-se aos dias actuais (século XXI). Esta fase é marcada pela transição do paradigma de integração para o conceito de inclusão (Jannuzzi, 2006, p. 50-109, *apud* Breyer, 2011, p.19). Segundo Breyer (2011), a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 foi vital para o nascimento da pedagogia Institucional e da pedagogia Revolucionária na década de 60 na França. Estas áreas do saber trouxeram uma nova visão de Educação, contribuindo para a formação de professores que viriam a leccionar pessoas com deficiência (*Idem*).

Paschoal (2017) fundamenta que a Declaração de Salamanca (1994) sublinhou os Direitos Humanos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) e a Declaração de Dakar (2000), que por sua vez, sustentaram o lema “Educação para todos” destacando a defesa dos grupos sociais vulneráveis e, conseqüentemente, do público da Educação Especial.

Portanto, a EI, não está focada apenas no ensino e aprendizagem da PcD, também está centrada no direito e na igualdade de indivíduos excluídos da sociedade seja por raça, etnia, género e classe social. O contexto educacional, pensado para atender a um público homogéneo, baseado em demandas de discentes típicos, encara o aluno com NEE como limitado e incapaz, considerando a deficiência como factor estaque para o não desenvolvimento do sujeito.

### **2.3. Percurso Histórico da Educação das Pessoas com Deficiência Visual**

Neste ponto, vamos destacar algumas realizações que evidenciam o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual.

Entre os séculos XVII a XIX surgiram instituições de ensino na Europa, com grande destaque a primeira escola para cegos fundada por Valentin Haüy em 1785, França. Por conseguinte, a mesma impulsionou a criação de outras instituições de ensino para cegos, no geral, na Europa, América do Norte, América latina especificamente no Brasil, Fundação Dorina de Gouvêa Nowill em 1946 e em particular em Moçambique criada a 22 de julho de 1969 por uma iniciativa privada do Luso-Goe, Assis Milton (actualmente Instituto dos Deficientes Visuais da Beira).

Preocupado com a educação das pessoas cegas, Valentin Haüy desenvolveu o primeiro material didático de leitura em alto relevo usando o tacto. De acordo com Dorneles & Pavan (2014), Haüy escolheu um jovem cego chamado Lesueur pela sua habilidade de reconhecer e diferenciar o valor monetário das moedas. Durante as aulas o jovem cego, assimilou com facilidade as noções de números, letras e organização geográfica do mapa em alto relevo, cujos símbolos eram impressos em papelão.

Entendemos que o projecto de Haüy, dá um passo gigantesco na escolarização das pessoas com deficiência visual no mundo. Pese embora, a técnica desenvolvida por Haüy era limitada, uma vez que só permitia que os alunos aprendessem a leitura.

Em 1819, o general Charles Barbier de La Serre apresentou ao Instituto Real dos Jovens Cegos um sistema fonográfico que tinha por base doze pontos, seis linhas e trinta e seis símbolos (Lemos, 2000 apud Dorneles & Pavan, 2014, pp. 158). Este sistema mostrou-se mais avançado em relação ao sistema de Haüy, uma vez que, os alunos poderiam não só ler como também escrever. Todavia, o sistema era complexo durante o processo de aprendizagem.

Mais tarde, em 1825, Louis Braille transformou o sistema de Charles Barbier de 12 pontos para 6 pontos dispostos de forma vertical, três pontos a esquerda e três pontos a direita paralelamente, o que possibilitou aos alunos escrever e ler com maior facilidade (Dorneles & Pavan, 2014). O sistema de Braille continha mais de 63 combinações, simples e compostos, designadamente: acentuações, pontuações e sinais matemáticos.

Salientar que, Louis Braille (1809 – 1852) estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos e mais tarde tornou-se professor. O sistema de Louis Braille é usado nos dias actuais como um sistema universal de escrita e leitura táctil para cegos, em todo mundo. Consequentemente, em 1852 este sistema foi oficialmente adotado na Europa e na América designando-se por Sistema de Grafia Braille. Por um lado, em 1951, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) fundou o Conselho Mundial Braille. Por outro lado, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou em novembro de 2018, 4 de janeiro dia Mundial do Braille.

Actualmente, a Grafia Braille está muito avançada e sincronizada com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), possibilitando a transcrição, tradução e impressão de documentos. Todavia, no que diz respeito na escrita e impressão do material didático, mostra-se

dispendioso para aquisição e conservação, uma vez que o tamanho dos caracteres é maior e o número de impressões quadruplica. Isto é, a impressão normal de uma página (Time New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5) é equivalente a quatro páginas em Grafia Braille.

#### **2.4. Perspectiva Histórica da Educação das Pessoas com Deficiência em Moçambique**

A primeira regulamentação do ensino das colónias é datada de 2 de abril de 1845. No dia 14 de agosto, desse mesmo ano, foi promulgado um decreto que diferenciava o ensino nas colónias da metrópole e que criava as escolas públicas nas colónias. Em 14 de Agosto de 1846, foi publicada a primeira providência legal para se organizar a instrução primária no “Ultramar Português” (Almeida, 1979 apud Gomez, 1999). Depois de 1854, foram criadas, por decreto, as primeiras escolas primárias na ilha de Moçambique, Ibo, Quelimane, Sena, Tete Inhambane e Lourenço Marques. Mas esse decreto ou actos legislativos não foi para além de um papel.

Segundo Almeida (1977), em 30 de novembro de 1869, foi reformado o ensino ultramar. Para o efeito, decreta-se, apenas, o ensino primário obrigatório, sendo a instrução primária dividida em 1º e 2º graus, cada um com duas classes. O sistema educacional estava, principalmente, nas mãos das missões católicas (Almeida, 1977 apud Gomez, 1999). Em 1873, havia 400 alunos matriculados em todas as escolas, na altura existente em Moçambique. Note-se que, aquando da introdução do ensino em Moçambique, não havia nenhuma perspectiva de educação da pessoa com deficiência no sistema. Entende-se que, nessa altura, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade (Aranha, 2005., Manhiça, et. al. 1996., Zavareze, 2009). Todavia, não há relatos de inclusão das pessoas com deficiência na educação.

As Escolas Especiais em Moçambique foram criadas pelo Diploma Legislativo n.º. 2288, de 25 de setembro de 1962, com o objectivo de promover a recuperação de crianças que verificavam atrasos na educação, causadas por problemas emocionais, orgânicas ou fisiológicas. Nesse período foram criadas as escolas (1) Dr. Aires Pinto Ribeiro, situada em Lourenço-Marques (Cidade do Maputo); (2) Dr. José Araújo de Lacerda, situada na Cidade da Beira; e (3) Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, situada na Cidade de Nampula (Boletim Oficial, 1962: 1553, apud Manhiça et al., 1996). De referir que no dia 22 de julho de 1969, foi criada por uma

iniciativa privada do Luso-Goe, Assis Milton, a primeira escola especial para cegos (Instituto dos Deficientes Visuais da Beira) em Moçambique (Coimbra, 1994).

Estas instituições de Ensino Especial funcionavam de acordo com as normas estabelecidas pela Direcção dos Serviços de Instrução - DSI para as escolas de Ensino Regular e os alunos que as frequentavam eram encaminhados pela Consulta Neuropsico-Pedagógica, após um rigoroso exame médico-psíco-pedagógico.

Segundo informações da Direcção Nacional de Acção Social (DNAS) do MISAU, nas “Escolas Especiais de Maputo e Beira”, funcionou também na Cidade de Maputo a Escola Prof. Delfim Santos, que era uma Associação de Pais e Amigos de Deficientes, para crianças com dificuldades auditivas (DNAS, 1988 apud Manhiça et al.,1996).

A Gestão das Escolas Especiais era partilhada entre o sector da Educação e Saúde, onde o Ministério da Educação e Cultura responsabilizava-se pelos aspectos pedagógicos e o Sector de Acção Social pelas questões sociais.

De 2007 a 2008, com a criação do Ministério para Coordenação da Acção Social (MCAS), actualmente Ministério do Género, criança e Acção Social (MGCAS), o ensino especial passou a ter uma gestão tripartida entre os Ministérios da Saúde, da Educação e da Acção Social, com responsabilidades específicas. O Ministério da Saúde, por exemplo, passou a ser responsável pelo diagnóstico, acompanhamento médico e psicológico, assistência médica e medicamentosa, reabilitação das crianças com deficiência. Por sua vez, o Ministério da Educação passou a responsabilizar-se pela administração e funcionamento das escolas, gestão da componente pedagógica, pagamento de salários dos professores, alocação do material didáctico, formação e capacitação de professores sobre técnicas e metodologias de atendimento especial. O Ministério da Coordenação da Acção Social passou a coordenar as seguintes actividades relacionadas com a identificação, encaminhamento das crianças com deficiência ou com NEE para as escolas, acompanhamento e reintegração das crianças na família e na comunidade, assistência social das crianças com deficiência nas escolas.

Segundo o Princípio de Educação Inclusiva, as "crianças e jovens com NEE devem ter acesso as escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de ir ao encontro dessas necessidades" (UNESCO, 1994).

Em 2011, o governo Moçambicano cria os Centros de Recursos para Educação Inclusiva, abreviadamente designada por CREI, através do Diploma Ministerial n.º. 191/2011 nas províncias de Gaza, Tete, Nampula, para leccionar os níveis primários, secundários e profissionais.

Os CREI foram implantados para servir de laboratório na preparação de professores em formação nos IFP'S (Instituto de Formação de Professores), para dar assistência às escolas circunvizinhas na capacitação em metodologias específicas no atendimento de crianças com NEE no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, foi também, criado o Diploma Ministerial n.º. 81/2019, que introduz nas instituições de formação de professores, o curso de ensino primário e educadores de adultos, que deu maior ênfase na questão da EI na formação ao inserir as disciplinas de sistema de grafia Braille, orientação e mobilidade, Língua de Sinais e NEE com o intuito de atender crianças, adolescentes, jovens e adultos com NEE. Estes instrumentos corroboram com o Plano Estratégico da Educação (2020 - 2029), que tem como objectivo “garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção, demonstrando assim, o compromisso no contexto legislativo com a inclusão escolar”.

Na nossa óptica, a criação dos CREI e a introdução do modelo de formação de Professores - décima segunda classe mais três anos constituiu parte de algumas das soluções para pôr cobro a falta de assistência adequada às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência ao nível da educação em todo país.

Note-se a ineficácia das políticas, programas, estratégias, planos e leis resultam da dependência da liderança governamental, ou seja, da falta da sua implementação pelas instituições e responsabilização dos gestores públicos.

## **2.5. Origem e Desenvolvimento das Tecnologias Assistiva**

A tecnologia assistiva não é uma ferramenta nova, há vários anos, indivíduos de diferentes faixas etárias adaptavam pedaço de pau com o intuito de se apoiar, em caso de acidentes, deficiência e velhice.

No artigo “Tecnologia Assistiva – Uma Revisão do Tema” Rodrigues e Alves (2013), citam Bersch (2008) sobre o ponto de vista da relevância da tecnologia assistiva, sendo uma área transversal, relativamente, aos recursos, que são equipamentos, produtos e serviços, destinados a auxiliar diretamente às pessoas com deficiência a adquirir e usar os recursos de acordo com o contexto sociocultural de cada região (Bersch, 2008 apud Rodrigues & Alves, 2013, p. 174). Isto é, servem para auxiliar pessoas com deficiência, no sentido de reduzir limitações e melhorar a qualidade de vida.

Segundo Rodrigues e Alves (2013), em 1988, foi o ano em que surgiu o termo Assistive Technology traduzido, Tecnologia Assistiva (TA). Este termo foi fundamental na medida em foi adotado como elemento jurídico dentro da legislação norte-americana.

Os autores referenciam Galvão Filho (2009), na forma como ele aborda a actuação de algumas organizações europeias que tem influência nas TA, como é o caso de Consórcio EUSTAT (Empowering Users Through Assistive Technology) e o Consórcio EASTIN (Rede Europeia de Informação de Tecnologias de Apoio). O EUSTAT engloba organizações para promoção de ações e estudos com o foco em produtos e, principalmente, em serviços. O EASTIN, criado em 2004, tem como objetivo a criação de uma rede internacional de informações, servindo a todos os países europeus. Também, é de salientar a pertinência da classificação da Norma Internacional ISO 9999:2002, que é basicamente orientada para a categorização de produtos, como ferramenta. Por esse motivo, o Consórcio EUSTAT recomenda a classificação HEART (*Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology*) que propõe três grandes áreas de formação em relação às Tecnologias de Apoio: componentes técnicos, componentes humanos e componentes socioeconômicos. Essa classificação tem ganhado força na atualidade, principalmente em decorrência do paradigma inclusivo, o qual desloca as limitações de funcionalidade e possibilidades de participação do âmbito restrito à deficiência em si, para situá-las a partir das barreiras impostas pelo ambiente físico e social (Galvão Filho, et al., 2009 apud Rodrigues e Alves, 2013, p. 174).

Os autores observaram ainda, que na legislação brasileira, no Decreto 5296/2004, sobre acessibilidade, usa o termo produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia.

No contexto moçambicano, a experiência prática, demonstra que a tecnologia assistiva está patente no dia-a-dia da pessoa com deficiência, desde o tempo colonial, ou antes, da independência, como é o caso das escolas especiais que surgiram na década de 60, nomeadamente: (1) Dr. Aires Pinto Ribeiro, situada no então Lourenço-Marques (Cidade do Maputo); (2) Dr. José Araújo de Lacerda e Luso-Goe Assis Milton situadas na Cidade da Beira; e (3) Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, situada na Cidade de Nampula. Após a independência, o número das instituições educativas que atendem pessoas com deficiência aumentou, designadamente: Centros de Recursos de Educação Inclusiva regionais situadas nas províncias de Gaza, Tete e Nampula.

Os Centros estão apetrechados quer sobre componentes técnicos (equipamentos e materiais didáticos especializados), componentes humanos (gestores, professores, técnicos e funcionários capacitados) e componentes socioeconômicos (capacidade de aquisição ou poder de compra). Contudo, em Moçambique, as pessoas com deficiência se beneficiam das Tecnologias Assistiva graças a intervenção das associações de pessoas com deficiência, como é o caso da ACAMO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique), o FAMOD (Fórum das Associações Moçambicanas das pessoas com Deficiência) que trabalham em consórcio com organizações internacionais, a Associação Norueguesa de Cegos e Amblíopes Norges Blindforbund e as Organizações Internacionais Save the Children e Light for the World que apoiam na aquisição dos meios de compensação em forma de doações.

### **2.5.2. Tecnologia Assistiva como vantagem para estudantes com necessidades educativas especiais visuais**

Para pessoas com deficiência visuais diversos aspectos positivos são percebidos com a presença do estudante em sala de aula regular, tais como a “oportunidade para cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente (Stainbank, 1999)”. Como meio de facilitar novas práticas e inovações em sala de aula, os professores podem utilizar serviços e recursos tecnológicos que favoreçam o desempenho dos estudantes na realização de suas actividades. Neste caso, a Tecnologia Assistiva vem como um auxílio ao estudante com

deficiência, já que facilita a escrita, a leitura de textos e a aquisição dos conteúdos propostos em sala de aula.

Diante disso, a Universidade deve estar preparada para receber estes estudantes como meio de facilitar a inclusão. Além disso, os sistemas também são desenvolvidos, tais como a aprendizagem cooperativa, o círculo de amigos, aprendizagem do parceiro e os facilitadores da inclusão, as PcD devem ter acesso a diversas tecnologias como meio de facilitar seu processo de ensino e aprendizagem (Steinbeck, 1999).

Segundo Souza e Prado (2008), a Instituição Académica deve disponibilizar programas como, o JAWS, que permite ao cego, pressionando as teclas de seta e TAB, passar o cursor pelo conteúdo da tela e ouvi-lo em português, inglês ou outras línguas; o MAGIC, que oferece recursos como ampliação do tamanho da tela até 16 vezes e inversão de cores, para aumentar o contraste e facilitar a leitura; o Transcritor Braille DUX BURY (DBT), software com o qual é permitido transformar um texto de Word ou página da internet em escrita Braille. Na realidade moçambicana, os cegos têm utilizado o NVDA, uma plataforma para a leitura de tela, ÓRBIT READER, este aparelho permite ler e escrever texto através da sua linha Braille conectando-se a um computador ou smartphone via USB ou Bluetooth, MAQUINA DATILOGRAFIA BRAILLE, este recurso ajuda na escrita braille, permitindo que os caracteres braille sejam gravados em relevo na mesma forma que são lidos e RÁDIO GRAVADOR, é um recurso que ajuda na captação das imagens sonoras no decurso das aulas.

Portanto, havendo disponibilidade das tecnologias assistiva, o estudante tem maior possibilidade de adquirir uma imagem do ambiente que o rodeia, e participar de forma activa nas actividades académicas programadas. Também é de realçar, que um dos objectivos da Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação é a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ademais, o principal objectivo da educação moçambicana, no período de 2020-2029, é garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção. Deste modo, o capítulo que se segue, aborda de forma detalhada os passos seguidos na realização desta pesquisa, desde a metodologia adaptada até as técnicas e instrumentos usados.

## 2.6. Desafio normativo

No que diz respeito a construção e a aplicação das normas, ainda é desafiador para o legislador moçambicano, na medida em que deve haver uma educação inclusiva, efectiva e funcional. Isto é, é imperioso que o legislador desenvolva normas olhando as especificidades e particularidades das diferentes camadas sociais tendo em conta as diferenças individuais.

Para fazer face educação inclusiva, é necessário olharmos para o documento base, Declaração dos Direitos Humanos, pelo que no artigo 2 sublinha que, todos os seres humanos têm direitos e liberdade, sem distinção de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política e de origem nacional ou social (ONU, 1948).

Mais a fundo, o mesmo documento, no artigo 26 aponta que toda a pessoa tem direito à educação; e que a mesma deve ser gratuita, respeitando os diferentes grupos sociais (*Idem*).

Apesar de ser notável o desempenho do legislador moçambicano, no sentido de melhoria do regime jurídico aplicável à pessoa com deficiência, persiste ainda vários desafios ligados à harmonização do direito interno sobre a deficiência com as normas e padrões internacionais que vinculam o Estado moçambicano. Os desafios são diversos e de diferentes níveis. Este desafio tem a ver com a reforma da legislação interna em vigor, que é incompatível com os padrões internacionais nesta área e aceites pelo Estado moçambicano, por um lado. Por outro lado, circunscrevem-se as novas leis aprovadas para a promoção e protecção dos direitos das pessoas com deficiência, mas que se mostram lacunosas, discriminatórias e, enfim, imperfeitas. Outro tipo de desafios relaciona-se com a necessidade de criar leis específicas nas áreas anteriormente não reguladas como forma de criar um ambiente jurídico “amigo” das pessoas com deficiência (Birtha, 2013).

Ainda sobre os desafios é notável a influência sociocultural em volta da pessoa com deficiência. Ou seja, a cultura de discriminação, desprezo, institucionalização e pena em relação às PcD é evidente.

A estes desafios acrescem-se os estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação à pessoa com deficiência. Diferentemente de outras áreas de direitos humanos em que o Estado é o grande protagonista, acontecem no seio das famílias e comunidades locais. É tendo presente esta realidade que se passa em vários países do Mundo, a CDPcD (2007) dedica, no seu artigo 8, com epígrafe “consciencialização” às questões de educação e sensibilização da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Nesta disposição, os Estados-Parte comprometem-se a adoptar

medidas imediatas, efectivas e apropriadas para consciencializar de toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência. Comprometem-se ainda a combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação à pessoa com deficiência, inclusive os baseados em sexo, em todas as áreas da vida; e promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (CDPcD, 2007).

É de realçar, que há necessidade urgente de se criar leis específicas no contexto da Tecnologia Assistiva. Que para Bersch & Tonolli (2006 apud Nazari & Gomez, 2022) a TA é utilizada para identificar todo arsenal de ferramentas, recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência ou com incapacidades advindas do envelhecimento e consequentemente promover vida independente e inclusão. Isto é, a ausência das normas específicas que seriam de cumprimento obrigatório, gera barreiras atitudinais.

De acordo com Amaral (1998) as Barreiras Atitudinais; “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais” (p. 17). Para citar a experiência prática dos outros países, das vantagens das normas específicas de acordo com as necessidades adicionais de cada pessoa, o uso da bengala por ser um instrumento extremamente importante na vida cotidiana da pessoa com deficiência visual, foi adaptado como lei, na Europa, EUA, e na América Latina como exposto a seguir:

Bengala Branca começou a ser usada entre as duas Guerras Mundiais, em 1921, por James Biggs of Bristol que pintou a dele de branco para chamar a atenção dos automobilistas. Dez anos depois, em fevereiro de 1931 o Guilly d'Herbemont iniciou em França o movimento da Bengala Branca para as pessoas cegas.

O interesse pelo assunto surgiu em 1929, com o uso de cães-guias, nos EUA. Após a II Guerra Mundial, a orientação foi sistematizada para atender ao número elevado de soldados que ficaram cegos, com o objetivo de torná-los o mais independente possível. Mais tarde, o médico Richard Hoover, preocupado com o aspecto funcional das bengalas de madeira, que possuíam muito peso, desenvolveu uma bengala mais leve e com técnica adequada, que passou a chamar-se bengala longa ou Hoover, funcionando como extensão do corpo. A bengala possui tanta importância que, no dia 15 de outubro, festeja-se o Dia Internacional da Bengala Branca (desde

1980). A data foi eleita na França, durante o encontro da União Mundial de Cegos (UMC), que vê na bengala o símbolo da integração na sociedade das pessoas cegas (Organización Nacional de Ciegos, 1938: 38).

Em 1930, o Lions Club Peoria Illinois (EUA), apresentou uma proposta de lei que após ser aprovada foi chamada Lei da Bengala Branca. Dava prioridade no trânsito ao deficiente visual que portasse uma bengala branca. Em 1931, reunião no Lions Club de Toronto (Canadá), estabeleceu o dia 15 de Outubro como “Dia Mundial da Bengala Branca”, que passou a divulgar a lei. Em 1964 o congresso aprovou a lei que permitiu ao Presidente Lyndon B. Johnson de declarar o Dia Nacional de Segurança da Bengala Branca (15 de outubro) a fim de promover o uso da bengala (Agrupamento de Escolas de Maximinos, 2021).

Tendo em conta a globalização e internacionalização das normas, Moçambique ao ratificar a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, comprometeu-se a assegurar e promover a plena realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa da sua deficiência (Colin, 1995). No âmbito legal, o Estado moçambicano comprometeu-se especialmente em adoptar todas as medidas legislativas e outras necessárias para a efectivação dos direitos reconhecidos na Convenção, adoptar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência, como por exemplo, elevar no nº 1 do artigo 4 da DCDPcD, conta, em todos os programas e políticas, a protecção e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Em suma, ao nível legal, o Estado moçambicano assumiu a obrigação de criar um ambiente jurídico favorável às pessoas com deficiência através de várias iniciativas tais como a modificação, revogação ou reforma das leis em vigor que contrariam os padrões internacionais, a aprovação de novas leis nas áreas onde forem necessárias com vista a criação de um ambiente propício para o respeito, protecção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência (CRM, 2018).

A Constituição da República (2018) estabelece, no nº 3, do artigo 125, que “o Estado promove a criação de condições necessárias para a integração económica, social e escolar dos cidadãos portadores de deficiência<sup>2</sup>” (*Idem*).

Por conseguinte, o Decreto nº 53/2008 aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência ou de Mobilidade Condicionada, especificações técnicas e o uso do Símbolo Internacional de Acesso.

No capítulo II do Decreto acima citado, os artigos 5 e 6 referentes as rampas e escadas, estabelecem os critérios que devem ser tomados em conta na construção de edifícios. Assim, ao construir edifícios públicos deve-se ter em conta as características técnicas das rampas de acesso e que, as mesmas, devem ter a inclinação máxima de 6% e os lanços uma extensão máxima de 6m e a largura mínima de 1.50m. As escadas de acesso aos edifícios devem igualmente ter as características técnicas definidas e uma largura mínima de 1.50m, em conjugação com as rampas, caso existam. Tanto as rampas como as escadas devem estar equipadas nos dois lados com corrimão a uma altura variando de 0.85m a 0.90m. Por um lado, o capítulo III do artigo 8 relacionado as portas exteriores dos edifícios abraça as seguintes normas, que estabelecem que a largura mínima dos vãos das portas de entrada nos edifícios abertos ao público deve ser de 0.90m; a altura máxima das soleiras das portas de entrada deve ser de 0.02m devendo ser sutadas em toda a largura do vão que abre em caso de impossibilidade de respeitar aquela dimensão e que os átrios das entradas dos edifícios, desde a soleira da porta de entrada até a porta dos ascensores e dos vãos de porta de acesso às instalações com as quais comunicam, devem estar livres de degraus ou de desníveis. Por outro lado, o capítulo IV do artigo 15 pertinente aos edifícios e instalações escolares e de formação, assegura que as passagens exteriores entre edifícios devem ser niveladas e cobertas; a largura mínima dos corredores deve ser de 1.80m e que nos edifícios de vários andares o acesso deve ser obrigatório.

Por fim, a Lei nº 1/2023 do Ensino Superior estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior. No seu artigo 10 refere que as Instituições de Ensino Superior públicas gozam de autonomia financeira no quadro da Lei do Sistema de Administração Financeira do Estado.

---

<sup>2</sup> Termo usado na Constituição da República (2004). Este termo já é usado, segundo a convenção internacional.

Estas instituições devem dispor do seu património com observância da legislação aplicável; obter e gerir, com critério e rigor, as receitas necessárias para a prossecução da sua actividade; gerir o seu orçamento de acordo com os respectivos planos e estabelecer parcerias para mobilização de financiamento público e privado. As Instituições do Ensino Superior pública e privada gozam do poder disciplinar sobre infrações praticadas por docentes, investigadores, discentes, gestores, corpo técnico administrativo e demais pessoas.

O mesmo documento, no artigo 11 refere que as Instituições do Ensino Superior gozam de autonomia científica e pedagógica, nos termos da lei, que lhes confere a capacidade de:

- a) *Definir as áreas de estudo, de planos, de programas e de projectos de investigação científica, de desenvolvimento tecnológico, de extensão e de inovação;*
- b) *Definir áreas de promoção e intervenção cultural, desportiva e artística;*
- c) *Leccionar, investigar e realizar actividades de extensão de acordo com o conhecimento, experiência do corpo docente, de investigadores e demais intervenientes académicos;*
- d) *Criar cursos e programas mediante acreditação prévia conferida pela entidade competente;*
- e) *Elaborar os currículos dos cursos e desenvolver programas e outras condições relevantes;*
- f) *Definir os métodos e as modalidades de ensino, os processos de avaliação e introduzir novas experiências pedagógicas.*

Diante do exposto, é notável o esforço do Estado Moçambicano em desenhar políticas, estratégias, programas e decretos. Todavia, esses instrumentos não eficientes e eficazes perante a sua aplicação.

As instituições do Ensino Superior têm autonomia de desenhar estratégias, programas e planos que são periódicos, como é o caso da Universidade Eduardo Mondlane que desenvolveu a Estratégia de Educação Inclusiva (2018 – 2022). A partir da mesma, foi possível trazer alguns objectivos estratégicos, designadamente:

**Objectivo estratégico 1:** *Garantir o acesso equitativo e inclusivo dos processos de ensino e aprendizagem na UEM*

Neste objectivo, na perspectiva de género, espera-se que a qualquer estudante, independentemente das suas características pessoais, lhe sejam garantidas condições iguais de acesso, frequência e sucesso nos cursos oferecidos em qualquer escola ou faculdade. Esta condição requer a adaptação de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem participativas e centradas no estudante e modelos de avaliação alternativos, flexíveis e orientados, essencialmente, para a abordagem formativa. Os conteúdos de ensino devem ser significativos e adequados às necessidades de aprendizagem de cada estudante. O sucesso na aprendizagem e na formação profissional, em determinadas situações requererá ajudas de natureza psicopedagógica, socioprofissional psicológica, psicossocial e socio académica:

- a) Criar serviços funcionais e integrados de apoio psicopedagógico, socioprofissional; psicológico, psicossocial e sócio académico, individual ou grupal, para estudantes com NEE;
- b) Assegurar a inclusão educacional baseada no género e a realização de estudos na mesma perspectiva;
- c) Adequar em todas as unidades orgânicas e instalações da UEM condições de acessibilidade arquitectónicas, pedagógica, comunicativa e de mobilidade para estudantes com NEE;
- d) Definir condições e formas de avaliação formativa flexíveis e adequadas para estudantes com NEE;
- e) Estabelecer canais de comunicação rápidos e eficazes entre Faculdades/Escolas e serviços especializados para a identificação, orientação e apoio aos estudantes com NEE;
- f) Desenvolver iniciativas de aperfeiçoamento e introdução de cursos de Graduação e de Pós-graduação em Educação Inclusiva;
- g) Rever os planos curriculares e outras directrizes pedagógicas dos cursos de graduação e pós-graduação na perspectiva da Educação Inclusiva; e
- h) Criar serviços funcionais e integrados de apoio psicopedagógico, socioprofissional, psicológico, psicossocial e sócio académico, individual ou grupal, para estudantes com NEE.

**Objectivo estratégico 2:** *Fortalecer os recursos humanos, materiais e infraestruturais numa perspectiva de gestão universitária inclusiva*

Com este objectivo espera-se formar recursos humanos qualificados na área da Educação Inclusiva, para a docência, a gestão e a administração, para todos os níveis de ensino e para organismos parceiros, governamentais, não-governamentais e da sociedade civil. Na perspectiva da Tecnologia Assistiva, qualquer estudante deve ter acesso aos materiais e equipamentos necessários para a facilitação da sua aprendizagem. A acessibilidade universitária deve ser assegurada através da adaptação arquitectónica de todos os espaços e recintos, na base dos princípios do Desenho Universal:

- a) Promover cursos de formação/capacitação em Educação Inclusiva, para psicoterapeutas, docentes, pessoal técnico administrativo, discentes, investigadores e outros;
- b) Criar salas de recursos multifuncionais para o apoio permanente aos estudantes com NEE, considerando as características específicas de cada um;
- c) Afectar nos órgãos e serviços apropriados, recursos humanos especializados para o atendimento aos estudantes com NEE;
- d) Disponibilizar material didáctico específico para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem de docentes e estudantes com NEE; e
- e) Criar uma base de dados sobre o ingresso, a frequência e o desempenho académico de estudantes com NEE.

Portanto, percebe-se que a Estratégia de Educação Inclusiva da Universidade Eduardo Mondlane (2018 – 20° 22), sublinha a promoção da igualdade de oportunidades diante das diferenças, étnicas, culturais, sociais, económicas e ou físicas no processo de ensino e aprendizagem. Porém, peca por não ser uma lei, que é de cumprimento obrigatório por todos.

## **2.7. Acessibilidade no Ensino Superior para Estudantes**

O mundo de hoje está repleto de simbologias representadas por imagens, que trazem diversos significados que nos fazem situar no ambiente em que estamos e, logo que adentramos no mesmo, são capturadas pelos nossos olhos diversas imagens que revelam características perceptíveis, tais como suas formas, contornos, tamanhos, cores, entre outros. Entretanto, a falta de visão exige uma adaptação ao ambiente quanto à localização dos móveis e objectos que compõem o meio, sendo esta uma realidade de muitos alunos cegos que entram pela primeira vez na escola e em sala de aula. As pessoas com deficiência visual, por vezes, ficam limitadas a estas informações, sendo preciso “rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as

diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas” (SÁ *et al.*, 2007, pp.13-54).

Sem a visão, a pessoa fica limitada quanto à percepção de todas estas formas e tamanhos que o ambiente disponibiliza, e a cegueira pode ocorrer de modo congénito (desde o nascimento) ou ser adventícia ou adquirida (após o nascimento) “em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências” (SÁ *et al.*, 2007, 13-54). Sendo assim, a visão “é o elo que integra os outros sentidos, que permite associar o som à imagem, imitar um gesto ou comportamento e exerce uma actividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado.” (SÁ *et al.*, 2007, 13-54).

Para ultrapassar as limitações implicadas pela cegueira é preciso compreender três dimensões, como a prevenção da cegueira, enquanto produção social dada às péssimas condições de vida das camadas populares; acções educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; o acesso ao trabalho criador em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial. Para que haja a inclusão destes estudantes no ambiente escolar ou universitário é necessário que este seja estimulador e mediador, capaz de proporcionar a interacção com os demais colegas de sala, tratando-os como iguais (Caiado, 2003).

Ao ingressar na escola é necessário que o estudante com deficiência visual conheça todo o ambiente no qual está inserido, para que, gradualmente, tenha a percepção e a localização espacial das portas, do banheiro, dos móveis, devendo estes ser estáveis, entre outros, que darão confiança ao se deslocar pelos diversos espaços da Instituição. Deverá ser “reservado um espaço na sala de aula com mobiliário adequado para a disposição dos instrumentos utilizados por esses alunos, que devem incumbir-se da ordem e organização do material para assimilar pontos de referência úteis para eles” (SÁ *et al.*, 2007, pp.13-54).

Na óptica do pesquisador, a visão não só deve ser entendida como aquela que se refere à acuidade visual, mas também da percepção que o indivíduo tem dos espaços físicos e sociais, independentemente da necessidade especial que este tem. Ou seja, esta pesquisa entende que a melhor e verdadeira visão de que o indivíduo possui é a mente, o intelecto. Então é possível,

através do trabalho de estruturação cognitiva da aprendizagem e estimulação do intelecto, tornar os indivíduos com deficiência visual capazes de dominar o espaço físico e entender os fenómenos buscando soluções, ou seja, criadas as condições, o indivíduo com Deficiência Visual do tipo cegueira pode ser parte da mudança do espaço o qual está inserido.

No espaço académico, é preciso observar as diversas barreiras arquitectónicas e atitudinais, para que sejam realizadas medidas que amenizem o preconceito, através de cursos, palestras e seminários, com intuito de haver a produção e a disseminação do conhecimento, através do acesso às informações, sendo estas acessíveis a todos (SÁ *et.al.*, 2007, pp.13-54). É igualmente necessário, compreender que, para a instituição académica estabelecer o pleno desenvolvimento, antes é preciso vencer as barreiras existentes, assim como buscar relacionamentos respeitosos e de igual oportunidade, fundamentais para a formação de uma comunidade consciente, com o objectivo de concretizar a ideia de educação para todos. Na sala de aula, os professores precisam estar cientes de que os estudantes, como pequenos aprendizes têm receio do convívio com o estudante com deficiência por não saberem como se relacionar com o mesmo. Todavia, é preciso criar um ambiente em que todos possam se ajudar mutuamente e sejam envolvidos em actividades de grupo, com o intuito de que todos desenvolvam novas habilidades de modo a lidar com as diferenças. Para isso, devem ser evitados conflitos em sala de aula que, por vezes, partem de diversas suposições, tal como afirmar que a única resolução possível dos problemas seja o resultado de perda ou ganho.

## **2.8. Desafios para Inclusão Universitária aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais**

Para fazer face ao tema Educação Inclusiva: uma Análise , o Caso dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane Maputo (2022-2023), é importante tomar em conta os desafios elencados pelos autores que se seguem: Delfina da Silva, José Reginaldo, Maria Cardoso e Celina Bartalotti, que realçam a pertinência das experiências dos profissionais em relação as instituições educacionais versos currículo e prática docente.

No que diz respeito aos desafios para uma Educação Inclusiva efectiva, há que ter em conta, as práticas e experiências do docente. Isto é, o professor precisa de uma bagagem acumulada ao longo dos anos, aliado a formação continua em metodologia específica e estratégias direcionadas para o efeito.

Segundo Da Silva (2021, pp.112-116), “a tarefa de ser professor requer um conjunto de experiências que vão sendo alcançadas ao longo do tempo e pela prática.” No entanto, a teoria e a prática devem caminhar em harmonia, no sentido de estimular a produção do conhecimento (Freire, 2015, p.24 apud Da Silva, 2021, pp.112-116).

Por sua vez, a convergência da prática e da teoria deve ser acompanhada de atitudes positivas, que para Cardoso (2011), só será possível com:

[...] a implementação de medidas que possam contribuir para alterar favoravelmente as atitudes dos professores que ainda manifestam atitudes negativas face à inclusão, nomeadamente, alterações nas infraestruturas, criação de serviços de apoio, redefinição do currículo e do processo de avaliação, proporcionar formação docente e o envolvimento de toda a comunidade escolar. (Cardoso, 2011, p.51).

Portanto, dada à tarefa as instituições que fazem parte do sistema educativo, por um lado, de proporcionar disciplinas de acordo com as exigências actuais no que toca, a inclusão dos estudantes com NEE. Por outro, Da Silva (2021, pp.112-116) enfatiza, a formação continuada dos professores, por mais que esta seja limitada a pequenos encontros, desde que tenham conteúdos programados e que sejam sistematizados e que ocorram com frequência nas universidades. Ainda mais, Bartalotti (2006) traz à tona a responsabilidade social de buscar maneiras de incluir as diferentes pessoas considerando a qualidade dessa inclusão, suas causas, condições e situações específicas.

Na perspectiva do Reginaldo (2020), a visão do Currículo Inclusivo, deve responder a todos os estudantes. Perspectiva essa, também discutida outrora e decidida na conferência de Salamanca (1994), sendo proposta uma definição alargada para incluir “Todos”, que por vários motivos não se beneficiavam do acesso ou a oportunidade a escolarização. No entendimento do autor, a definição mais ampla, está em consonância com as Políticas de Educação Inclusiva, onde abre espaço para acomodar os estudantes com Necessidades Adicionais e ou de Aprendizagem - NAA

ou Especiais que actualmente são identificadas nas Universidades, apesar dos dados das pesquisas apontarem que este grupo não alcançou de forma satisfatória pela sua fraca participação no percurso da aprendizagem; nisso, outros são “excluídos” e “marginalizados” pelo Sistema de ensino porque o apoio e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, disponível nas universidades tende a ser considerado inadequado e ineficaz.

As respostas inclusivas sobre a forma como os estudantes com NAA estão a ser alvo na sala de aulas, remete-nos a reflectir em volta das questões viradas a forma como são marginalizados (as) e tokenizados (as) no contexto escolar, quer pelos seus colegas, ou professores e outros grupos de apoio pedagógico, como resposta ao Desenho Universal de Aprendizagem (Reginaldo, 2020). Nisso, o olhar do autor, nos desafia a perspectivas a inclusão universitária como possível e efectiva e, para o efeito, nos remete a uma reflexão que vai além das Instituições de educação, abrangendo assim, as relações interpessoais (sistema-docente-estudante), e outros actores que facilitam na busca dos resultados mais adequados seguros e sustentáveis para uma Educação Inclusiva para Todos.

Tendo apresentado a revisão da literatura do estudo, o capítulo seguinte descreve a metodologia que foi usada para o desenvolvimento da pesquisa.

## **CAPÍTULO III**

### **3.1. METODOLOGIA**

Segundo Prodanov *et al.*, (2013), a metodologia examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a colecta e o processamento de informações, visando o encaminhamento e resolução de problemas e/ou questões de investigação.

Neste capítulo respondemos à questão “como” da nossa pesquisa. Assim, fazemos uma descrição detalhada dos procedimentos metodológicos observados para a materialização deste trabalho. Neste sentido, constitui objectivo deste capítulo referenciar os passos adotados para a efectivação deste trabalho, onde, optamos pela abordagem de estudo de caso (que envolveu as técnicas de observação e entrevista), por considerarmos que esta responde aos objectivos traçados para a realização deste trabalho.

Antes de realizarmos o trabalho de campo, escolhemos este método, que passou por uma avaliação minuciosa relativamente as técnicas e instrumentos usados.

Recorremos ao estudo de caso, que para Stake (1978, p. 258 citado por Coimbra & Martins, 2013, p. 33), é “um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspetos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo”. Não só, baseia-se em várias fontes de evidências e, como qualquer outra estratégia de pesquisa, também, nas proposições teóricas pré-estabelecidas para conduzir a coleta e a análise dos dados (Pereira et al., 2009, p. 425), como também, responde às questões de investigação “por que” e “como”, o que facilita a compreensão dos fenómenos sociais, pela análise particularizada do contexto situacional (Yin, 2001 citado por Coimbra & Martins, 2013, p. 33),

Nesse sentido, o presente estudo tem como foco fazer análise do nível e as formas de implementação da EI aos estudantes com NEEV que frequentam diferentes níveis de Licenciatura na FLCS da UEM. Fazendo uma compreensão profunda de um grupo social (os estudantes com NEEV), ou de uma organização (a FLCS da UEM), observando assim os aspectos da realidade.

Segundo Gil (1999), as pesquisas **descritivas** têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Esta é uma pesquisa descritiva, pois o pesquisador possui um conhecimento prévio do assunto da pesquisa e pretende-se descrever a ocorrência desse fenómeno.

### **3.2. Técnicas de Recolha de Dados**

Nesta pesquisa, adoptou-se o uso da entrevista como instrumento de colecta de dados. De acordo com Gil (2008), entrevista é definida como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe coloca as perguntas, com o objectivo de obter os dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interacção social, mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes procura obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008).

As entrevistas semi-estruturada podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado. Geralmente, a entrevista semi-estruturada baseia-se em um roteiro constituído de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (Laville & Dionne, 1999). Nisso, elaborou-se um guião de entrevista, que seguiu um roteiro inicial de perguntas que foram respondidas pelos participantes da pesquisa. Durante a entrevista foi também utilizado um gravador que ajudou na recolha da informação (respostas).

As entrevistas decorreram em dois momentos distintos. O primeiro momento consistiu na entrevista aos estudantes, através de diálogo directo, em que os mesmos respondiam as questões oralmente e o entrevistador registava e gravava as informações. O segundo foi reservado para os docentes e membros do CTA e o responsável pelo Laboratório do Braille. De forma particular, os participantes optaram por uma entrevista registada e gravada pelo entrevistador.

Assim, entrevistámos sete (7) estudantes, sendo três (3) do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino. Fizeram parte da pesquisa seis (6) docentes da FLCS, sendo dois (2) do sexo masculino e quatro (4) do sexo feminino, dois (2) membros do conselho de Direcção da faculdade (um homem e uma mulher) e um (1) técnico responsável pelo laboratório de Braille na Biblioteca Central Brazão Mazula. Deste modo, entrevistamos dezasseis (16) participantes.

Nesta pesquisa envolvemos alguns docentes, porque fazem parte dos recursos humanos e têm trabalhado com os estudantes com NEE. Em relação aos membros da Direcção, percebemos que era importante a sua participação na pesquisa por serem intervenientes directos na implementação das normas, políticas e planos estratégicos para o funcionamento normal da instituição. Assim, foi necessária a integração de um responsável do Laboratório do Braille da Biblioteca Central, porque este assiste aos utentes com deficiência visual.

Segundo Cervo & Bervian (2002: 48), observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objecto, para adquirir um conhecimento claro e preciso. Para esses autores, a observação é vital para o estudo da realidade e de suas leis. Sem ela, o estudo seria reduzido a “à simples suposição e adivinhação”. Foi utilizada a observação não participante, o observador entra em contacto com o grupo, a comunidade ou a realidade estudada, porém, não se envolve, nem se integra a ela; permanece de fora. O observador presencia o facto, mas não participa dele (Marconi & Lakatos, 1996). Onde, a técnica da entrevista foi combinada com a observação não participante, por meio entrevista semi-estruturada e captação de imagens com uma máquina fotográfica, para ilustrar a disposição dos espaços físicos que representam barreiras arquitetónicas no local de estudo.

### **3.2.1. População**

A população é o conjunto de seres que apresentam pelo menos uma característica em comum (Marconi & Lakatos, 2003). Assim, percebe-se que a população se refere ao público-alvo da investigação, ou seja, o grupo de indivíduos que a investigação pretende incluir. De acordo com os dados de Registo Académico Central da UEM (2023), a FLCS da UEM, contava com 31 estudantes com NEE. Deste efectivo, 13 são estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais (NEEV) e que constituem a população desta pesquisa.

### **3.2.2. Amostra**

A amostra é o subconjunto da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características dessa população e serve de base para a recolha de dados (Gil, 2008). Como amostra participaram por conveniência sete (7) estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais, através do contacto directo considerando que esse número, no âmbito da pesquisa oferece condições para materialização do estudo.

Foi utilizada uma amostragem por conveniência dado acessibilidade e a disponibilidade das pessoas, que para Gil (1999) e Vergara (2000), é aquela em que o pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo.

Com base nesta amostragem por conveniência dado acessibilidade, fizeram parte desta amostragem, estudantes, docentes, membros da direcção da Faculdade de Letras e Ciências Sociais e técnico responsável pelo laboratório de Braille.

Para a análise de dados seguimos três passos recomendados por Bardin (2006), nomeadamente (1) *pré-análise*; (2) *exploração do material* e, (3) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

A *primeira* etapa, denominada *pré-análise* compreende a organização do material a ser analisado com vista a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais (Bardin, 2006). Esta etapa foi realizada em três subfases: (i) digitação dos dados provenientes de gravações de áudio das entrevistas e leitura flutuante dos mesmos; (ii) selecção dos conteúdos que foram analisados e constituíram nosso objecto da análise; (iii) elaboração de indicadores (através de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que constituíram os índices).

Após a recolha de dados no campo do estudo e, por conseguinte, para tornar possível a análise, discussão e interpretação dos dados, foi necessário proceder a digitalização da informação registada ao manuscrito, escutar atentamente as gravações ou informação em áudio e seleccionar e organizar as respostas dos entrevistados com base nos objectivos previamente elaborados.

A *exploração do material* é a *segunda* etapa, que diz respeito a codificação do material, análise e na identificação das unidades de registo (corresponde ao segmento de conteúdo, temas, palavras ou frases) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde ao segmento da mensagem). Isto é, organizarmos os conteúdos das respostas de forma hierarquizada sob ponto de vista do sentido ou significado das informações registadas sempre olhando nos objectivos da pesquisa. A *terceira* e última etapa consistiu no *tratamento e interpretação dos resultados*. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações dos dados sem perder de

vista o tema, o problema e os objectivos previamente tratados. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006), ou seja, fizemos a combinação das respostas. Deste modo, percebemos que quase todas elas são semelhantes e convergentes, podendo assim auferir uma ideia real e conclusiva dos factos no terreno.

### **3.3. Pré-testagem**

A pré-testagem, consiste no ensaio geral da recolha de dados. Isto é, o pesquisador deve projectar e implementar procedimentos de recolha de dados que vão rigorosamente, orientá-lo para a identificação de erros e limitações do instrumento de recolha de dados, possibilitando possíveis alterações (Jacobsen, 2016). Portanto, durante a elaboração do instrumento de recolha de dados foi necessário envolver alguns estudantes com deficiência visual que frequentam o Laboratório do Braille da Biblioteca Central Brazão Mazula, técnicos do Laboratório do Braille e outros membros da universidade. Este processo permitiu uma melhor selecção, estruturação e aprimoramento do guião da entrevista. Havendo necessidade de testar o instrumento de recolha de dados, a entrevista foi submetida a um grupo de dez intervenientes. Nesse processo de testagem dos instrumentos, foi possível perceber que algumas perguntas não estavam bem formuladas. Assim, as perguntas foram reformuladas e aplicadas com o grupo alvo da pesquisa. A testagem do instrumento permitiu colher mais subsídios para melhorar o guião de entrevista.

O processo de recolha de dados foi possível através do pedido por meio de uma credencial dirigida a instituição onde realizámos a recolha de dados. Após a aprovação por parte da Direcção da mesma, iniciamos com uma série de visitas em diferentes espaços e sectores, com o objectivo de observar as condições ao nível das infraestruturas (espaços físicos, vários sectores, salas de aulas) e equipamentos disponíveis.

### **3.4. Limitações e Constrangimentos do estudo**

O receio de alguns participantes (fontes de informação) em colaborar na pesquisa. Sucessivos desencontros com os participantes, pois apresentavam fraca expectativa em ver mudanças como resultadas do estudo.

Tendo em conta a abordagem de investigação e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, a veracidade das respostas dadas admite que se possa ter sofrido alguma influência indirecta por parte dos entrevistados podendo haver situações em que as respostas eram

distorcidas para transmitir a imagem ideal. Ainda, tivemos dificuldades de acesso de outros estudos que abordam um tema semelhante na instituição. Também foi notável, o difícil acesso das obras literárias e a falta de domínio de outras línguas internacionais durante a elaboração e desenvolvimento do próprio estudo.

Conforme antes nos referimos, sete estudantes eram deficientes visuais. Deste número, três do sexo feminino e quatro eram do sexo masculino.

### **3.5. Questões Éticas**

Esta investigação não acarreta nenhum risco a saúde mental e/ou física dos membros da população. Em relação aos procedimentos adaptado foi encaminhado um pedido de autorização para a realização da investigação à Direcção da FLCS da UEM, que garante os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes na investigação, bem como a síntese geral do projecto, e os termos de garantia. Todos os entrevistados foram consultados sobre a disponibilidade e abertura, em participar do estudo e esclarecidos sobre a natureza e objectivos do estudo, salientando-se também, a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Em seguida, faz-se a apresentação, discussão e análise dos dados, começando por fazer-se apresentar o objecto de estudo.

## **CAPÍTULO IV:**

### **APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Após a apresentação e descrição dos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho, neste capítulo, entendemos ser importante apresentar o contexto do objecto do estudo, ou seja, o local onde realizámos a pesquisa, a Universidade Eduardo Mondlane no geral e a Faculdade de Letras e Ciências Sociais em particular. Posto isto, passaremos a apresentação, discussão, análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas. Tivemos sempre, como referência o suporte a revisão literária e análise documental, tal como os objectivos e as questões de pesquisa que nos orientaram ao longo deste trabalho.

#### **4.1. Contexto do objecto de estudo Faculdade de Letras e Ciências Sociais**

##### **4.1.2. Universidade Eduardo Mondlane (UEM)**

O ensino superior em Moçambique resultou da pressão interna e externa ao colonialismo Português (Matos et al., et al., 2022, p.21-75). Por um lado, uma pressão interna, exercida pela comunidade local indígena que reivindicava por uma educação básica e pela preocupação da burguesia colonial em Moçambique e Angola em ver seus filhos a frequentar o ensino superior. Por outro, Portugal viu-se pressionado pelo surgimento de forças de libertação nacional pós-guerra Mundial em África, pela existência de Universidades nos países vizinhos, o caso da Africa do Sul e da Rodésia do Sul, a comunidade internacional condenava o sistema de dominação português e defendia a independência das suas colónias (Matos et al., 2022, pp.21-75).

Por consequência, no dia 21 de Agosto de 1962, pelo Decreto-Lei n.º44530, a Universidade Eduardo Mondlane foi fundada sob designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Ainda na década de 1968, ascendeu à categoria de Universidade, sendo então designada por Universidade de Lourenço Marques.

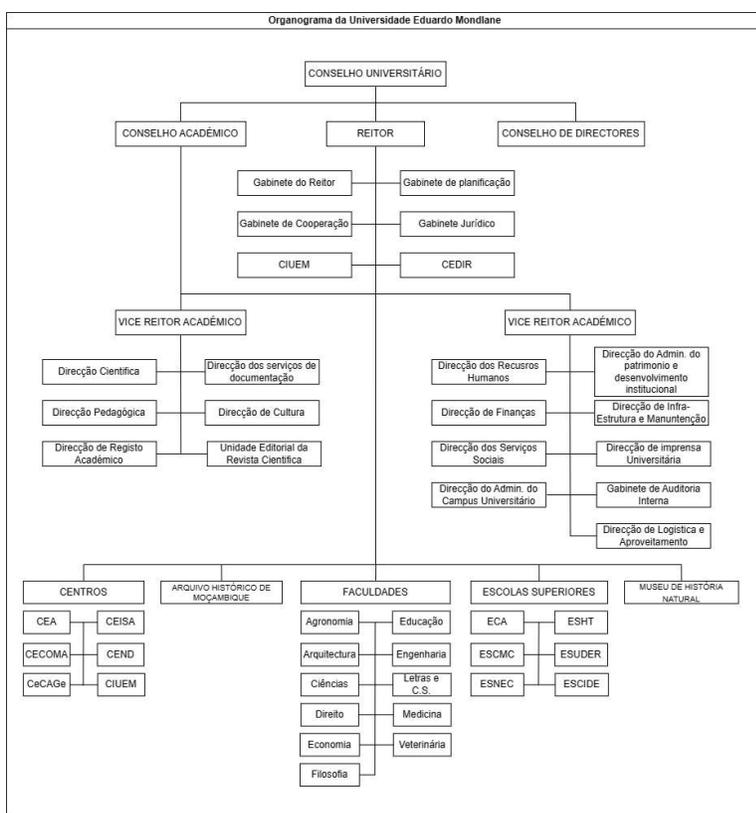
Após a independência, 1 de Maio de 1976, o Presidente Samora Moisés Machel atribuiu a esta Instituição o nome de Universidade Eduardo Mondlane, em homenagem ao Doutor Eduardo Chivambo Mondlane.

Nos dias actuais, com o Campus Universitário Principal, situado na Av. Julius Nyerere, n.º 3453 Maputo, Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane insere-se num contexto social de

economia de mercado e está presente nas províncias de Maputo, Gaza, Inhambane, Zambézia, e, através do ensino à distância, em todo o País e no estrangeiro.

Actualmente, a UEM conta com 48.306 estudantes inscritos em 204 cursos, sendo 104 de licenciatura, 85 de mestrado e 15 de doutoramento, no regime laboral, pós-laboral e à distância. Do número acima referido, 4.982 estão inscritos em programas de pós-graduação, dos quais 4.632 são estudantes de mestrado e cerca de 350 de doutoramento. A Faculdade de Letras e Ciências Sociais alberga a maior proporção de estudantes da UEM, cerca de 22%<sup>3</sup>.

**Figura 01-** Organograma da Universidade Eduardo Mondlane



**Fonte:** Universidade Eduardo Mondlane<sup>4</sup>

### 4.1.3. Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS)

A FLCS da UEM localiza-se na Avenida Julius Nyerere, n° 3453 na cidade de Maputo. Os dados da Direcção indicam que é a maior e a mais antiga Universidade no país, com cerca de 11.503

<sup>3</sup> Dados actualizados. Disponível em: <https://uem.mz/index.php/estudantes-actuais/>

<sup>4</sup> Organograma da Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: <https://uem.mz/index.php/estrutura-organica/>

estudantes nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. A FLCS é fruto da união, em 2003, entre as já extintas Faculdade de Letras (FL) e Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS). A Faculdade de Letras resultou, por sua vez, do processo de desenvolvimento dos cursos de Formação de Professores do 11º Grupo (Geografia e História) e do 8º Grupo (Línguas), criados no âmbito dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique em 1962. A Faculdade de Letras propriamente dita só viria a ser criada em 1968, através da introdução dos cursos de graduação em Geografia, História e Línguas Românicas.

No início da década de 90, a UEM decidiu criar a UFICS cujo objectivo era a gestão, formação e investigação em ciências sociais e humanas na UEM, que recebeu os seus primeiros estudantes em abril de 1995. Actualmente, a FLCS é reconhecida pelo contributo que presta ao desenvolvimento do capital humano de Moçambique através da formação de graduados e pós-graduados de qualidade. A FLCS prossegue empenhadamente, com um ensino de qualidade. Realiza investigação relevante e actividades de extensão e consultoria e contribui para os debates nacionais, regionais e internacionais nos domínios das letras e ciências sociais.

A FLCS tem dois departamentos administrativos, nomeadamente, o departamento de Administração e Finanças e o departamento do registo Académico. O Corpo Técnico Administrativo da FLCS é constituído por cento e dez (110) funcionários. Deste universo, noventa e cinco (95) têm a nomeação definitiva e quinze (15) são contratados.

Quanto aos docentes foram empregados 234 docentes, dos quais dezoito (18) são professores com a categoria de associados, sendo catorze (14) homens e quatro (4) mulheres; trinta e nove (39) professores com a categoria de professores auxiliares. Deste número, vinte e seis (26) são homens e treze (13) são mulheres; cento e quarenta e seis (146) são professores com a categoria de assistentes, dos quais cento e quinze (115) são homens e trinta e um (31) são mulheres.

No que diz respeito aos departamentos académicos, a FLCS, conta com sete (7) Departamentos e várias secções académicas, designadamente o departamento de História, Geografia, Sociologia, Arqueologia e Antropologia, Línguas e de Ciência política e Administração Pública. Ademais, conta com dezoito (18) cursos de licenciatura, leccionados simultaneamente em regime diurno e pós-laboral, dez (10) cursos de mestrado, leccionados em regime pós-laboral e dois (2) cursos de doutoramento, também leccionados em regime pós-laboral.

Importa destacar que a FLCS possui Centros e laboratórios de pesquisa, nomeadamente: Centro de Línguas, Centro de análises políticas (CAP), Instituto Confúcio, Cátedra Português Língua Segunda e Estrangeira, Laboratório de Línguas e GEOLAB.

A FLCS conta com um efectivo de 885 estudantes recentemente admitidos, dos quais 362 são do sexo masculino e 523 são do sexo feminino. Ainda, possui trinta e um (31) estudantes com deficiência, sendo vinte e cinco (25) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino<sup>5</sup>.

A divulgação e expansão na área da educação superior e nas áreas específicas da Linguística, Línguas, Literatura, Geografia, História, Ciência Política, Administração Pública, Antropologia, Arqueologia, Sociologia, Serviço Social e Língua e Cultura Chinesa.

#### **4.2. Recursos humanos e materiais disponíveis na instituição**

Para responder ao objectivo referente aos recursos humanos e materiais disponíveis na instituição e que podem auxiliar na implementação da EI optámos por entrevistar estudantes e docentes, com o objectivo de percebermos até que ponto a FLCS dispõe de recursos para o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos dados colhidos por meio das entrevistas foi possível identificar que a faculdade de letras e ciências sociais ainda não tem profissionais especializados e/ou capacitados em metodologia de atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais visuais. Também, identificamos que no primeiro ano, os professores são surpreendidos com a presença de estudantes com necessidades educativas especiais, nas salas de aulas e sem nenhuma informação prévia.

Não há dúvida que, apesar de a pesquisa ter sido desenvolvida numa Instituição do Ensino Superior, a colocação de Cardoso (2011) se enquadra ao referir que, os professores, na generalidade, manifestam atitudes negativas face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na instituição de ensino, por escassez de recursos face à implementação da educação inclusiva. Essas reservas são mais influenciadas pela falta de recursos humanos e materiais, do que por factores relacionados com os próprios professores, nomeadamente, atitudes

---

<sup>5</sup> Dados colhidos no ano de 2023.

e práticas inclusivas e a necessidade de formação específica na área das necessidades educativas especiais.

Perante a pergunta, tem algum tipo de formação específica em educação inclusiva, os docentes foram unânimes ao afirmar, por exemplo, na voz da **Docente A**:

“Não! Não tenho formação específica para o atendimento de estudantes com deficiência visual; mesmo assim, adoto formas para que eles participem activamente nas minhas aulas; eles têm feito um esforço redobrado”.

Mesmo com a falta de formação na área de necessidades educativas especiais, os professores não têm abandonado turmas que frequentam estudantes com necessidades educativas especiais visuais.

Nesse caso, será que os mecanismos adotados pelos docentes são viáveis? A priori, Sasaki (2009), na dimensão metodológica, destaca a capacitação do corpo docente e dos funcionários administrativos, no que diz respeito na execução de técnicas e estratégias, na preparação dos conteúdos e atribuição do material didáctico durante a interação com os estudantes. Não obstante, os docentes são desafiados e obrigados a adotar mecanismos, com o intuito de reduzir as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem e de atingir resultados aceites na academia.

Em resposta da questão se já teve algum estudante com necessidades educativas especiais visuais na sua turma. Se sim, como foi a sua experiência de ensino com esse estudante, a **Docente C** declarou:

“Sim! Já tive dois estudantes com necessidades educativas especiais visuais. Numa primeira fase, fiquei preocupada, pois não sabia como lhe dar com a situação [...] ao longo do tempo, fui adotando maneiras de minimizar as dificuldades. Em relação a experiência, as duas que tive, foram boas. Durante as aulas, os estudantes eram activos e participativos [...]”

De acordo com Mantoan (1997), os estudantes depararam-se com o processo de ensino e aprendizagem sob ponto de vista de integração universitária, uma vez que, os estudantes devem adaptar-se as condições oferecidas pela instituição. Nesta ordem de ideia, para que os docentes estejam preparados para receber estudantes com NEEV, a FLCS, deve na nossa óptica, tomar em conta a dimensão atitudinal, segundo Sasaki (2009), que realça a realização de campanhas de

advocacia, sensibilização e conscientização para mitigação e eliminação dos estereótipos, preconceitos e qualquer outra forma de discriminação e exclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.

Ainda sobre os recursos humanos e materiais disponíveis na instituição, a resposta dos docentes foi uniforme, ao responder à pergunta se a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM oferece recursos suficientes para a implementação da educação inclusiva para estudantes com necessidades educativas especiais visuais. Eles disseram que:

[...] na instituição não só há falta de recursos humanos especializados na área de necessidades educativas especiais, como também há ausência de recursos materiais especializados; há necessidade de capacitação e formação do pessoal, aquisição dos equipamentos específicos e qualificação das infraestruturas [...]

Com isto, identificamos também, barreiras organizacionais, que segundo Araújo et al., (2018), consistem na insuficiência de serviços que atendem todo tipo de necessidade como por exemplo, a ausência de equipamentos ou materiais, sectores afins e a falta de profissionais especializados na área de necessidades educativas especiais.

Por um lado, Sasaki (2009), ajuda-nos através da dimensão instrumental, fundamentar a necessidade da faculdade de letras e ciências sociais equipar as salas de aulas e de informática para receber estudantes com necessidades educativas especiais visuais, proporcionando um ambiente académico mais inclusivo. Por outro, para Reginaldo (2020), o Currículo Inclusivo, abrange a todos os estudantes.

No que diz respeito a pergunta, se recebeu algum tipo de apoio para suas NEEV na FLCS e como avalia esse apoio. A resposta dos estudantes foi uniforme, afirmando que “não”.

Para Reginaldo (2020), a Educação Inclusiva centra-se na mudança do sistema, não na mudança do estudante. Mas um enfoque na mudança ao nível do sistema não significa que devemos ignorar as necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante, especialmente quando alguns estudantes têm dificuldades significativas com a educação. Precisamos (na visão do autor) de combater a exclusão educacional de dois lados - promovendo a mudança sistémica e dando apoio específico às necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, é imperioso a formação contínua dos profissionais da FLCS a todos níveis, por forma a influenciar atitudes e práticas pedagógicas inclusivas, para fazer face as diferenças dos estudantes.

#### **4.3. Acessibilidade (dimensão instrumental)**

Os estudantes têm tido dificuldades em realizar actividades académicas por falta de apoio material e/ou equipamentos adequados para sua utilização. Em resposta da pergunta se recebeu algum tipo de apoio para suas necessidades educativas especiais visuais na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM, o **Estudante B** afirmou que: “Não!”.

A luz ao exposto, Sasaki (2009), fundamenta que a instituição deve equipar as salas de aula e de informática. Por exemplo, na sala de informática da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, há falta de computadores com programas especializados (software de voz, aplicativos de conversão de documentos, lupa para ampliação de caracteres e leitor de tela, impressora BRAILLE, máquina datilografia BRAILLE, Órbit Reader e linha braille). Também há falta de material adequado para o acompanhamento dos estudos destes estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais (NEEV), como textos de apoio em formatos digitais, isto é, as obras literárias que não existem em formato de grafia BRAILLE. Há falta de material didático recomendado pelos docentes (livros, revistas) para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, Bartalotti (2006) traz à tona a responsabilidade social de buscar maneiras de incluir as diferentes pessoas considerando a qualidade dessa inclusão, suas causas, condições e situações específicas. Por sua vez, Bersch (2017) refere que a tecnologia assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência. Percebe-se que as Tecnologias Assistiva são recursos usados para criar condições necessárias para que o indivíduo reduza as suas incapacidades, e maximize a sua autonomia no sentido de melhorar a sua qualidade de vida.

Contudo, a Biblioteca Central é o único recinto universitário que possui um laboratório braille minimamente equipado, porém, minúsculo e que abrange a todos os utentes com deficiência visual da cidade de Maputo e não só.

As figuras abaixo foram tiradas no Laboratório do Braille da Biblioteca Central Brazão Mazula. É do nosso ponto de vista, de que há necessidade serem instalados na sala de informática da Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

**Figura 02** - Impressora Braille



**Figura 03** - Computador com Software de e linha Braille



**Figura 04** - Máquina Datilografia Braille



**Figura 05** - Ampliador de Imagens (Lupa)



A instalação de um equipamento semelhante a este, na sala de informática da faculdade de letras e ciências sociais, poderá, melhor grandemente o desempenho e rendimento acadêmico dos estudantes com necessidades educativas especiais visuais.

#### **4.4. Acessibilidade / Barreiras Arquitectónica**

As dificuldades que os estudantes com Necessidades educativas Especiais Visuais enfrentam na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM são inúmeras. Por isso, a maior parte deles depende, em termos de orientação e mobilidade, por causa do excesso de degraus irregulares, do

chão ou passeios degradados, ausência de piso tátil, elevações e declínios. Ademais, há por parte dos estudantes com dificuldades em conhecer diferentes sectores e departamentos, por falta de sinalização em grafia BRAILLE sobre as portas das salas, entradas dos corredores e balneários. Ainda sobre as barreiras arquitetónicas, são visíveis ao nível do campus principal da UEM, desde a residência universitária (quartos, banheiros, corredores, sala de estudos, refeitório), inclusive, o trajecto entre a residência e do campus para a faculdade, lanchonetes, centro social, centro estudantil, acesso aos Bancos/ATM e reitoria ou para biblioteca central. Verificam-se obstáculos (pedras, buracos, fossas abertas, charcos em tempo chuvoso) que algumas vezes provoca queda dos estudantes, ferimentos e outras vezes se perdem. Há falta de delimitação nas margens entre a faixa de rodagem para viaturas e caminho para peões. Nesta óptica demonstra-se uma clara ausência de acessibilidade, ou seja, há presença de barreiras arquitectónicas que para Araújo et al., (2018), consiste nas dificuldades ou entrave relacionado às construções de infraestruturas, vias de acesso que podem condicionar a independência da pessoa com deficiência visual. Ao responder à pergunta se sente que é acessível circular nos diferentes lugares da Faculdade de Letras e Ciências Sociais e do Campus da UEM em geral, por exemplo, o **Estudante G** explicou que:

Não! Ando sempre acompanhado, tenho dificuldade de diferenciar a estrada e o passeio, também, tenho tropeçado por causa da existência de passeios degradados (buracos, pedras, fossas abertas e águas estagnadas).

Facto este evidenciado pelas figuras abaixo.

**Figura 06** - Fossa aberta no trajecto da Residência Universitária



**Figura 07** - Estrada não delimitada nas margens entre a faixa de rodagem para viaturas e caminho para peões (excesso de pedras no trajecto Residência e *Campus*)



**Figura 08-** Degraus irregulares no corredor que dá acesso a reprografia, balneários e salas de aulas - FLCS



**Figura 09-** chão degradado no pátio da FLCS (vulgo arvore da sabedoria)



Todavia, Sasaki (2009), relativamente na dimensão arquitectónica, nos faz compreender o quão é importante a instituição adequar as infraestruturas olhando para os seguintes aspectos: as portas devem ser largas em todas as salas e sanitários, deve ter boa iluminação, boa ventilação, correcta localização de mobílias e equipamentos. Também, deve dispor de elevadores, rampas no trajecto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação nos espaços internos e externos, os corredores devem ser amplos com faixas indicativas de alto contraste.

Isto é, havendo a possibilidade de requalificar as infraestruturas do campus universitário em geral, e da FLCS no particular, permitirá uma mobilidade significativamente independente ou autónoma por parte dos estudantes.

#### **4.5. Rendimento e Progressão Académica dos Estudantes**

Sobre o rendimento académico, as avaliações que os docentes aplicam são testes orais, eletrónicos/escritos com recurso ao computador do próprio estudante ou com assistência do outro estudante normo-visual da mesma turma.

Em resposta da pergunta, se recebe alguma forma de avaliação, se sim, que tipo de avaliação, os estudantes foram unânimes respondendo que:

Sim! Tenho sido avaliado pelos docentes. Tenho feito a avaliação escrita e oral [...] na realização dos testes, por um lado, o docente permite que use o computador, por outro, disponibiliza um assistente que lê e escreve por mim [...] em relação ao teste oral, os docentes fazem perguntas discursivas que devem ser respondidas dentro de um curto período de tempo [...]

De acordo com Araújo et al., (2018), as barreiras atitudinais nem sempre são percebidas ou intencionais, isto é, o docente pode adotar mecanismos que visam ajudar e orientar o estudante com necessidades educativas especiais visuais, porém, contribuir para uma forma de exclusão não intencional. Ainda sobre as barreiras atitudinais, Santos et al., (2023), explica que a invisibilidade das barreiras atitudinais as reforçam e as fortalecem, bem como também reforçam e fortalecem outros tipos de barreiras

Por exemplo, **nos testes orais**, os estudantes sentem-se pressionados, sem espaço para a organização das ideias e com aproveitamento não satisfatório na realização dos respectivos testes, porque fazem em 10 a 15 minutos, um teste que deveriam realizar entre 90 a 120 minutos. **Na avaliação electrónica**, constata-se que o professor não tem colaborado devidamente. Verifica-se a falta de atenção na transferência dos testes para o computador dos estudantes, o que implica a realização dos mesmos em menos de 90 minutos. **Avaliação escrita** é realizada com auxílio de um assistente da confiança do docente. Neste tipo de teste, os estudantes alegam que o procedimento prejudica o rendimento, pois, inúmeras vezes, os tais assistentes, durante a leitura dos testes omitem as palavras, as pontuações. Este procedimento concorre para a má compreensão do mesmo. Tendo em consideração que os estudantes em causa, uns tem cegueira total outros com baixa visão. De acordo com a OMS (2021), eles têm deficiência visual, ou seja, são pessoas que apresentam necessidades educativas especiais visuais que, segundo Correia (1999) é um problema, sensorial, que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários modificações do currículo, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o estudante possa receber uma educação apropriada.

Portanto, verificamos a dimensão comunicacional, que segundo Sasaki (2009), consiste no uso do sistema de grafia braile e na utilização das tecnologias assistiva para facilitar a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, aos estudantes com necessidades educativas especiais visuais.

Por um lado, se os docentes tivessem conhecimento de leitura e escrita em grafia braile, os testes dos estudantes com necessidades educativas especiais visuais, poderiam ser elaborados e realizados em grafia braile, de modo a reduzir as dificuldades e constrangimentos na sala de aulas. Por outro, se as salas de aula estivessem devidamente equipadas, dando lugar a salas de

recursos, os docentes teriam a devida assistência de outros profissionais.

#### **4.6. Nível de Inclusão dos Estudantes**

Inclusão educacional é a inserção física, social e académica do estudante com NEE na classe regular durante uma grande parte do dia escolar (Patton e Dowdy, 1995 apud Correia, 1999). Nesta pesquisa, considera-se que a inclusão não se refere unicamente “a inserção física, social e académica do aluno com Necessidades Educativas Especiais”, mas a criação de um sistema de educação abrangente em termos pedagógicos, materiais e estrutural de tal maneira, que permita que qualquer estudante independentemente de suas características possa aprender (Jannuzzi, 2006, p. 58-109 apud Breyer, 2011, p. 18; Paschoal, 2017). A inclusão educacional não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para deficiência e/ou dificuldade de aprender, mas sim permite que os educandos aprendam dentro dos seus limites (Mantoan & Santos, 2010).

A inclusão educativa constitui, então, um processo bilateral (que tem dois lados), no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, sem parceria, equacionar, problemas, decidir, sobre a solução e efectiva a equipação de oportunidades para todos (Sasaki, 2020).

Para analisar o nível de inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane foi necessário identificar os recursos humanos, materiais e infraestruturas disponíveis para o atendimento deste grupo de estudantes. Também foi necessário verificar o rendimento e progressão académica, tomando como ponto de análise as metodologias, estratégias, práticas pedagógicas e outros materiais que são usados no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os dados recolhidos no campo da pesquisa revelam que a abordagem do ensino presente na instituição enquadra-se na perspectiva de Mantoan (1997), segundo a qual a integração escolar é uma forma condicional de inserção em que vai depender do estudante, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema universitário. Isto é, os estudantes com necessidades educativas especiais visuais envolvidos no estudo se sentem obrigados a adaptarem-se as condições actualmente existentes na instituição, o que faz com que durante o desenvolvimento das actividades académicas façam um esforço redobrado.

Ao responder à pergunta se acredita que a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM oferece uma educação inclusiva para estudantes com necessidades educativas especiais visuais, porquê. A **estudante E** afirmou que:

Não, é uma educação inclusiva. Visto que não temos pessoas aptas para trabalhar com estudantes com deficiência visual [...] tem mais educação integrada do que educação inclusiva [...] temos que nos adaptar as condições da faculdade [...] os docentes chegam a dizer que nunca receberam esse tipo de caso e nos perguntam "como é que vamos trabalhar?".

Segundo Reginaldo (2020), o Currículo Inclusivo, abrange a todos os estudantes. Ou seja, não deve haver discriminação de cor, raça, etnia, condição social e ou por limitação ou deficiência (ONU, 1948).

Com isto, os estudantes com necessidades educativas especiais visuais, deveriam beneficiar-se de todas as oportunidades e serviços que a instituição pode oferecer sem que sofram quaisquer tipos de estereótipos e atitudes negativas. Estes serviços estão relacionados as tecnologias assistiva, em que a faculdade de letras e ciências sociais da UEM poderia disponibilizar para o uso pessoal, computador portátil com os programas especiais instalados, *órbis reader*, bengala branca, entre outros. Outro sim, incrementar um pacote de bolsa de estudos que possa suprir em grande medida as exigências das actividades académicas.

Também, em resposta da pergunta se acredita que a sua prática docente é inclusiva para estudantes com necessidades educativas especiais visuais, porquê. O **docente D** alegou que:

Sim! Acredito que sim. Porque tenho estudantes com necessidades educativas especiais [...] procuro que os estudantes tenham os textos em formato electrónico [...] passo os slides com direito a explicação e permito com que eles gravem as aulas para escutar em casa [...] pelo método que uso, destaca-se em função do mesmo [...] um dos estudantes com deficiência visual é monitor na minha cadeira, é o primeiro caso na FLCS [...]

Por um lado, Da Silva (2021, p.112), esclarece que ser professor exige experiência que é alcançada com o tempo e pela prática. Esta prática deve ser acompanhada de atitudes positivas, que para Cardoso (2011, 51), ainda é um desafio, pois, o corpo docente ainda apresenta atitudes negativas diante da inclusão universitária.

Por outro, as atitudes negativas devem-se pela falta de recursos humanos e materiais e infraestruturas que possibilitariam um ambiente inclusivo. Por exemplo, a falta de profissionais

formados em educação especial, elevadores em perfeitas condições, maquina de datilografia Braille são uns dois factores fundamentais para este caso.

Em virtude, Da Silva (2021, p.116), sublinha a formação continua do corpo docente. Para a autora, pode limitar-se a pequenos encontros com metas definidas e organizadas e que ocorram com muita regularidade.

Em nossa opinião, esses pequenos encontros, poderiam servir de base ao corpo docente e ao CTA, na medida em que iriam beber das teorias e das experiências partilhadas pelos colegas no intuito de buscar formas de impulsionar a responsabilidade social e a inclusão de mais estudantes com necessidades educativas especiais.

Para mais, a análise sobre o nível de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais visuais na faculdade de letras e ciências sociais da UEM, nos remete a uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem que revela a ausência de acessibilidade.

De acordo com Sasaki (2009), a dimensão programática da acessibilidade realça que a instituição (FLCS), deve desenvolver normas, regularmente fazer revisão dos programas, planos, estratégias e outros regulamentos que garantam a eliminação de barreiras invisíveis.

Todavia, mesmo com a Estratégia da Educação Inclusiva (2018 – 2022) da UEM, que abrangeu todas as unidades orgânicas, a acessibilidade, ainda é um desafio enorme, na medida em que prevalece sensação de incumprimento por parte dos estudantes com necessidades educativas especiais visuais, para o corpo docente até aos demais funcionários da faculdade de letras e ciências sociais da UEM. Portanto, é pertinente apoiar-nos ao conceito de Tecnologia assistiva de Galvão Filho et. al., (2009), que consiste em uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que têm como objectivo promover a funcionalidade, relacionada à actividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Deste modo, há necessidade de se realizar profundas mudanças no que concerne a implementação da educação inclusiva olhando as categorias formadas através do conceito de tecnologia assistiva no segundo capítulo. Além disso, há uma concordância pertinente, no que

diz respeito às categorias da tecnologia assistiva e as dimensões de acessibilidade quanto às práticas pedagógicas inclusivas na instituição em causa.

Analisando o exposto, fica clara a insuficiência de tecnologia assistiva na faculdade de letras e ciências sociais da Universidade Eduardo Mondlane da Maputo, que influi para uma integração universitária dos estudantes com necessidades educativas especiais visuais.

Após a apresentação, discussão, análise e interpretação dos dados, segue-se, o capítulo da conclusão e recomendações.

## CAPÍTULO V:

### 5.1. CONCLUSÃO

Realizámos o estudo com o objectivo de analisar o nível e as formas de implementação da EI. Para tal, foi necessário identificar os recursos disponíveis (humanos, materiais e infraestruturas), verificar a progressão e o rendimento académico e analisar o nível de inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais Visuais da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane da cidade de Maputo.

Por um lado, identificamos a ausência de profissionais capacitados em matéria de Necessidades Educativas Especiais do tipo Visual, no que condiciona o uso de método, técnicas e estratégias de acordo com as particularidades de cada estudante. Também há falta de material didáctico apropriado, equipamentos especializados e Infraestruturas adequadas.

Por outro lado, na progressão e no rendimento académico, verificamos que os estudantes enfrentam dificuldades na realização das actividades académicas, pela indisponibilidade das obras em sistema de grafia Braille. Outro sim, a realização dos testes ainda é um desafio, ou seja, os testes são realizados com dificuldades. Por exemplo, os testes orais, são realizados sobre pressão do tempo, uma vez que dispõem de pouco tempo, entre 10 a 15 minutos. No que diz respeito aos testes escritos e ou electrónicos, é frequente, a falta de atenção dos docentes na transferência dos testes electrónicos do *USB flash drive/pen, drive* para o computador do estudante com NEEV, que acaba por reduzir o tempo previsto. Também, no teste escrito o assistente escolhido pelo professor não oferece confiança para o estudante com NEEV, alegadamente por omitir na leitura do mesmo, palavras, sinais de pontuação e erros ortográficos, influenciando o resultado da nota. Pese embora, a progressão e rendimento académico seja positivo, levando em conta que alguns estudantes com NEEV frequentavam 2º, 3º e 4º ano de licenciatura e outros encontravam-se na fase de elaboração da monografia. E não menos importante, o facto de que durante o ensino básico e geral estudaram em condições semelhantes, ou seja, estudaram em escolas do ensino integrado, o que permitiu desenvolver mecanismos de superação. Todavia, tem como *umbrela* o laboratório de BRAILLE da Biblioteca Central - UEM tendo em vista a suprir algumas das suas limitações.

Por sua vez, ao analisar o nível de inclusão dos estudantes com NEEV, identificamos inúmeras barreiras, tais como, atitudinais, organizacionais e arquitetônicas. Essas barreiras influenciam negativamente o processo de ensino e aprendizagem, a partir da tomada de decisão de quem é de direito.

Os estudantes com NEEV se sentem obrigados a formar-se em cursos que não são da sua preferência. Isto é, quase que todos frequentam os mesmos cursos, o que se torna preocupante.

Portanto, os dados que recolhemos no campo de estudo permitiram-nos concluir que o processo de ensino e aprendizagem vigente na FLCS da UEM decorre de acordo com a abordagem de integração escolar, que é um sistema onde o estudante com *NEEV* devem adaptar-se as condições da instituição.

## **5.2. RECOMENDAÇÕES**

- A FLCS, em coordenação com outras Faculdades e Direção Central da UEM, deve elaborar normas específicas que assegurem a participação efectiva para concretização de uma EI dos estudantes com NEE. Ainda, deve criar um pacote próprio e específico que inclui desde a bolsa de estudo e material didáctico adequado aos estudantes com deficiência visual;
- Elaborar um mapa em relevo sobre a disposição de todos os edifícios de acordo com os serviços do *Campus*;
- Formar e capacitar de forma regular e contínua o corpo docente e funcionários em geral, em matérias de NEE e inclusão;
- Na elaboração de projectos, planos e programas, a direcção da FLCS, deve contar com a participação dos estudantes com NEE no processo de tomada de decisão;
- Disponibilizar equipamentos, materiais didácticos adequados para os estudantes com NEEV;
- Adequar as suas infraestruturas colocando rampas, piso táctil, sinalização em grafia BRAILLE nas portas, entradas, corredores, sectores e departamentos, balneários e outros espaços do interesse da comunidade universitária;

- Equipar a actual sala de informática com alguns computadores contendo software de voz, linha Braille, impressora BRAILLE, ampliadora de imagens e máquina de datilografia BRAILE;
- Introduzir nos cursos de graduação e pós-graduação a disciplina do Sistema de Grafia Braille e outras matérias relacionadas à inclusão.

## 6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Í. D'Artagnan. *Metodologia do trabalho científico*. Ed. UFPE, p. 9. 2021. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/674/684/2134> acesso em: 27.07.24
2. ALMEIDA, P. *História do Colonialismo português em África: Cronologia século séc. XV-séc. XVIII*. Lisboa, Estampa.1979
3. ARANHA, M. S. F. *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia, 2. 1995.
4. ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2ª edição, pp. 5-24.2005. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-63864/projeto-escola-viva--garantindo-o-acesso-e-permanencia-de-todos-os-alunos-na-escola-necessidadeseducacionais-especiais-dos-alunos---deficiencia-no-contexto-escolar> acesso em: 22.09.2023
5. ARAÚJO, L. M., Araújo A. E., Ponte K. M. A., et al. *Pessoas com deficiências e tipos de barreiras de acessibilidade aos serviços de saúde - revisão integrativa*. Rev Fund Care Online. 2018.DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2018.v10i2.549-557> acesso em: 14.07.24
6. BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).
7. BARTALOTTI, C. *Inclusão Social Das Pessoas Com Deficiência: Utopia Ou Possibilidade?* São Paulo, 2006.
8. Battistelle, L., R. *Conceito De Deficiência Segundo A Convenção Da ONU E Os Critérios Da CIF, 2021*. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf> Acesso em 04.11.2021

9. BIRTHA, M. *Nothing about CRPD Monitoring without Us: A Case Study on the Involvement of the Disability Movement in Policy-Making in Mozambique*. Afr. Disability Rts. YB, 1, 116., 2013
10. BREYER, P. A. *Educação Inclusiva: transpondo barreiras para uma inclusão educacional*. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar) – Universidade de Brasília – UnB, pp. 10-71, 2011. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3306/1/2011\\_PatriciaAlvesBreyer.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3306/1/2011_PatriciaAlvesBreyer.pdf) acesso em 17.07.2024
11. CAIADO, K.. *Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos*. Campinas. SP: Autores Associados: PUC, 2003
12. CALLEJA, J. M. *Os Professores Deste Século. Algumas Reflexões*. Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó, v. 27, nº. 1, pp. 109-117, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705047> acesso em 24.05.2022
13. CARDOSO, M. R. *Inclusão De Alunos Com Necessidades Educativas Especiais No Ensino Básico: Perspectivas Dos Professores*. Instituto Superior De Educação E Ciências. Lisboa, 2011.
14. COIMBRA, Maria de Nazare C. T., MARTINS, A. Manuela de Oliveira. *O Estudo de Caso como Abordagem Metodologica no Ensino Superior*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
15. *Constituição da República de Moçambique, Moçambique*, 2018.
16. *Convenção Internacional sobre Direitos da Criança*. Artigo 23, nº.1, 1989.
17. CORREIRA, L. *Alunos Com Necessidades Educativas Especiais Nas Classes Regulares*. Porto editora, 1999.
18. DA SILVA, Delfina B.M. *Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019*. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2023.pp. 112-127.

19. DORNELES, C. M., PAVAN, R. *A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica*. UCDB, n°. 38,2014. p. 151-168. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/801/673> acesso em 28.07.2024
20. FLCS (2017). *Regulamento da Faculdade de Letras e Ciências Sociais*.
21. GALVÃO FILHO, T. A., AMORIM, A., PARAGUAY, A. I. B. B., BARBOSA, E. M. F., SPELTA, L. L., MARTINELLI, M. A., BERSCH, R. C. R. et. al., *Conceituação E Estudo de Normas*. In Brasil, *Tecnologia Assistiva*. SEDH/SNPDPD/CAT,2009. pp. 13-39. Disponível em: [https://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva\\_CAT.pdf](https://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf) acesso em 05 11 2021
- 22.
23. GIL, M. [Org]. *Cadernos da TV Escola 2000: Deficiência Visual*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2000.p.79.
24. GIL, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. Editora Atlas: São Paulo, 2008.
25. Lei n.º 18/2018 do MINEDH. (2018). *Lei que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique*. Boletim da Republica. I serie, n.º254. Disponível em: [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-nº-18-2018-28-Dezembro\\_-SNE.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-nº-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf)
26. Lei n.º 1/2023 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2023). *Lei que estabelece o regime jurídico do Ensino Superior e revoga a Lei n.º 27/2009 de 29 de Setembro*. Boletim da República. I série, n.º53. Disponível em: <https://www.mctes.gov.mz/lei-n1-2023-lei-que-estabelece-o-regime-juridico-do-ensino-suoiror-e-revoga-a-lei-n27-2009-de-29-de-setembro/>
27. LEME, R. S., Fontes, S. C. *Da Integração à Inclusão Social: O Estatuto das Pessoas com Deficiência e a Concretização da Inclusão pelos Direitos Assegurados*. Universidade Santa Cecília, ISSN 1809-5836, v. 14, n. 1, p. 89-107, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6414926> acesso em 14.11.2023
28. LIBANEO, J. C. *Diretrizes Da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores*. Edu, Soc, v. 27, n.º 96, 2006.pp. 843-876, Disponível em:

- <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf> acesso em 05.11.2021
29. Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T. *Atendimento Educacional Especializado: Políticas Públicas e Gestão nos Municípios*. São Paulo: Moderna.
30. MARCONI, M., Lakatos, E. *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas S.A, 5ª ed, 2003.
31. MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas*. Cortez, 2ª ed, 1999.
32. MENDOÇA, A. A. *Educação Especial E Educação Inclusiva: Dicotomia De Brasília*, Ano vii, n.º 19, 2015 pp. 50-57.
33. Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948*. Disponível em: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf) acesso em 10.10.2023
34. OMS. *Relatório Mundial Sobre A Visão*. Light For The World International Porto: Porto Editora, 2021.
35. PASCHOAL, Claudia. L. L. *Cegueira*. In Paschoal, Claudia L. L. *Lembrança e esquecimento em narrativas de si: uma bricolagem de fragmentos de vida de pessoas cegas*, 2017.(Pp. 49-68). Tese (Doutoramento em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11547/Tese%20Claudia%20Lucia%20Lessa%20Paschoal.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 10.06.2024
36. PEREIRA, L. T. K., GODOY, D. M. A. & TERÇARIOL, D. (2009). *Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica*,2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Rjm8bQcZJjSn4MXZCpNzyLj/?lang=pt> acesso em: 14.03.2025
37. PERTILE, E. B., MORI, N. N. R. *História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado*. Revista HISTEDBR On-line, 2021.v. 21, p. 1-19. DOI: [10.20396/rho.v21i00.8659160](https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8659160) Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659160> acesso em 15.08.2024

38. PORTUGAL, Ministério Público. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* [CDPcD], 2007. pp. 2-21. Disponível em: [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_d\\_eficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_d_eficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf) acesso em 05.12.2021
39. Princípios e conceitos de acessibilidade. (s.d.). *Acessibilidade*. PUC-rio, pp.43-98. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10500/10500\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10500/10500_3.PDF) acesso em 25.06.2024
40. REGINALDO, J. Salinas. (2016b). *Políticas de Inclusão na Escola Regular: uma análise curricular e estratégia a partir da prática do professor*. XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio-Afro-Brasileiro. Brasil-Recife, UFP. Disponível em <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie6.pdf>
41. REGINALDO, J. Salinas. **POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE: Estratégias de Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Diversidade** (Tese de Doutorado – UPM/USP), 2020.
42. Resolução n.º 49/2020 do Conselho de Ministros. *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Boletim da República. I série, n.º 171, 2020. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf> acesso em 21.10.2021
43. RIBEIRO, E. N., Simões, J. L., PAIVA, F. S. *Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu*. Olhares - Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 2017. v. 5, n. 2, p. 210-226.
44. RODRIGUES, P. R., ALVES, L. R. G. *Tecnologia Assistiva: Uma Revisão do Tema*. Holos, 2013. v. 6, pp. 170-180. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1595> acesso em: 25.05.2024

45. SÁ, E. D., CAMPOS, I. M., SILVA, M. B. C, et al. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. DF, MEEC, SEESP, SEED, 2007. Pp.13-54. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Ed-inclusiva-31.pdf> acesso em: 15.04.2021
46. SANTOS, G. M., SANTOS, P. P. B., PRÍNCIPE, G. A. M. S., VALIM, R., ALMEIDA, V. E. *Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo*. Revista Educação Especial Santa Maria, 2023. v. 36, pp.1-28. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> acesso em: 27.06.2024
47. SASSAKI, R. K. (2009). *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), Ano XII, p. 10-16, 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319) acesso em: 27.07.2024
48. SOUZA, D. T. *História da Educação das pessoas com Deficiência: aspectos históricos e políticos*. Anais do IV CINTEDI 2021, Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81801> acesso em: 27.05.2024
49. SOUZA, V., PRADO, R. *Vendo a UFS com outros olhos*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. Pró-Reitoria de graduação; Departamento de Apoio Didático Pedagógico, CECH, Departamento de Educação, Núcleo de Pesquisa em inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, 2008.
50. STAIMBACK, S., STAIMBACK, W. *inclusão: um guia para educadores*. 76 Porto Alegre: Artmed editora, 1999.
51. UNESCO. *Novas Concepções Sobre Necessidades Educativas Especiais*. In Declaração de Salamanca. Unesco (Ed.), 1994. pp. 11-14. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf) acesso em: 27.06.2021

52. UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*, 2015. Pp. 8-44. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> acesso em: 19.10.2021
53. World Wide Web Consortium. *Policies Relating to Web Accessibility*. 2005. Disponível em: <<http://www.w3.org/WAI/Policy/>>.

# APÊNDICES

## **Apêndice I**

### **Guião de Entrevista para Estudantes com NEEV:**

<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Curso</b>
--------------	-------------	--------------

**Nível**

1. Como avalia a sua experiência de estudo na FLCS da UEM?
2. Recebeu algum tipo de apoio para suas NEEV na FLCS da UEM? Como avalia esse apoio?
3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta na FLCS da UEM relacionadas às suas NEEV?
4. Como avalia a sua relação com os professores?
5. Qual é o seu nível de cegueira? É total ou parcial?
6. Tem deficiência visual desde a nascença?
7. Sente que é acessível circular nas diferentes dependências da universidade? Da residência para a faculdade, por exemplo?
8. Como circula? Precisa de que suporte para se locomover na universidade?
9. Recebe alguma forma de avaliação? Se sim, que tipo de avaliação?
10. Como avalia o seu desempenho quanto ao rendimento e progressão acadêmica, mediante aos tipos de avaliações que era submetido?
11. Acredita que a FLCS da UEM oferece uma Educação Inclusiva para estudantes com NEEV? Por quê?
12. Existe algo que gostaria que fosse feito para melhorar a inclusão de estudantes com NEEV na FLCS da UEM?

## **Apêndice II**

### **Guião de Entrevista para Docentes que Leciona na Universidade:**

<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Curso</b>	<b>Nível</b>
1. Já teve algum estudante com NEEV na sua turma? Se sim, como foi a sua experiência de ensino com esse aluno?			
2. Acredita que a FLCS da UEM oferece recursos suficientes para a implementação da EI para estudantes com NEEV?			
3. Acredita que a sua prática docente é inclusiva para estudantes com NEEV? Por quê?			
4. Como avalia a sua relação com os estudantes invisuais?			
5. Como avalia o desempenho quanto ao rendimento e progressão acadêmica dos estudantes com NEEV?			
6. Como avalia as aprendizagens destes estudantes?			
7. Tem algum tipo de formação específica em EI? Se sim, como essa formação influencia a sua prática docente?			
8. Existe algo que acredita que poderia ser feito para melhorar a inclusão de estudantes com NEEV na FLCS da UEM?			

### **Apêndice III**

#### **Guião de Entrevista para Membros da Direcção da Universidade:**

<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Função</b>	<b>Nível académico</b>
--------------	-------------	---------------	------------------------

1. Qual é a visão da FLCS da UEM em relação à EI para estudantes com NEEV?
2. Que políticas estão em vigor na FLCS da UEM para promover a inclusão de estudantes com NEEV?
3. Que recursos humanos e materiais estão disponíveis na FLCS da UEM para a implementação da EI para estudantes com NEEV?
4. Como a FLCS da UEM avalia a eficácia da sua abordagem de inclusão de estudantes com NEEV?
5. Quando começaram a receber estudantes invisuais?
6. Quantos estudantes invisuais a faculdade tem?
7. Como estes estudantes conseguiram aceder a universidade?
8. Existe algo que acredita que poderia ser feito para melhorar a inclusão de estudantes com NEEV na FLCS da UEM?

## **Apêndice IV**

### **Guião de entrevista para os técnicos do Laboratório do Braille da biblioteca central da UEM**

<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Função</b>	<b>Nível académico</b>
--------------	-------------	---------------	------------------------

1. Quando é que começou a funcionar a Biblioteca ou laboratório Braille?
2. Quantos técnicos tem o laboratório Braille, estes mesmos técnicos tem uma formação específica para auxiliar os estudantes com NEEV?
3. Quais são as condições que o laboratório Braille oferece para os seus utentes?
4. Qual é a demanda destes utentes e de onde eles veem?
5. Neste processo de oferecer os serviços aos estudantes com NEEV que tipo de ajuda o técnico tem oferecidos a estes estudantes?
6. Há / têm uma coordenação do laboratório em relação às Faculdades ou as Universidades, há solicitação por parte das faculdades ou professores, se sim que tipo de solicitação?

**Apêndice V****Tabela de estudantes da FLACS**

<b>NÍVEIS/REGIMES</b>	<b>ANTIGOS ESTUDANTES</b>			<b>NOVOS INGRESSOS</b>			<b>TOTAIS</b>			
	<b>MAS.</b>	<b>FEM.</b>	<b>TOTAL</b>	<b>MAS.</b>	<b>FEM.</b>	<b>TOTAL</b>	<b>MAS.</b>	<b>FEM.</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>GRADUAÇÃO</b>										
<b>LABORAL</b>	590	983	1573	192	357	549	782	1340	2122	
<b>PÓS-LABORAL</b>	266	316	582	142	150	292	408	466	874	
<b>TOTAL (GRADUAÇÃO)</b>	856	1299	2155	334	507	841	1190	1806	2996	
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>										
<b>DOUTORAMENTO</b>	19	7	26	3	2	5	22	9	31	
<b>MESTRADOS</b>	73	69	142	25	14	39	98	83	181	
<b>TOTAL (PÓS-GRADUAÇÃO)</b>	92	76	168	28	16	44	120	92	212	
<b>TOTAL (GRAD./PÓS-GRAD.)</b>	948	1375	2323	362	523	885	1310	1898	3208	

## Apêndice VI

### Tabela de Estudantes com Deficiência da FLCS

Curso	DA		DFM		DMt		DV		DF		TOTAL		31
	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	
Administração Pública					1	2					1	2	
Antropologia													
Ensino de Francês				1		1						2	
Ensino de Inglês		2						1				3	
Ensino de Línguas Bantu		1										1	
Ensino de Português (PL)			1	1							1	1	
História						1	1	3			1	4	
Geografia		1										1	
Linguística				1								1	
Literatura Moçambicana			1	1							1	1	
Serviço Social				1			2	5		2	2	8	
Ciência Política													
Sociologia								1				1	
Total		4	2	5	1	4	3	10		2	6	25	