

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n3e26702>

Da política de implementação do projeto de escolas inclusivas à educação de surdos na Universidade Eduardo Mondlane

From the policy on implementing the inclusive schools project to the education of deaf students at Eduardo Mondlane University

La política de implementación del proyecto de escuelas inclusivas en la educación de sordos en la Universidad Eduardo Mondlane

Názia Anita Cardoso Nhongo Bavo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9057-9575>

Resumo: A implementação do Projeto de Escolas Inclusivas, em 1998, representou um marco para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, assegurando o uso da Língua de Sinais como meio de instrução. Esse processo contribuiu para a criação, em 2013, do curso de Licenciatura em Ensino de Língua de Sinais de Moçambique na Universidade Eduardo Mondlane, alimentando expectativas de mudanças na formação dos estudantes surdos provenientes do ensino regular. Passados dez anos, muitos desses estudantes continuam a não se identificar com o currículo adotado, evidenciando dificuldades no domínio de conteúdos de várias disciplinas, especialmente em Didática Geral. Com o objetivo de refletir sobre as políticas educacionais e a sua aplicação no currículo do referido curso, foi realizado um estudo qualitativo baseado na análise de uma entrevista semiestruturada aplicada a um estudante surdo. Os resultados revelam que o estudante enfrenta dificuldades na compreensão dos conteúdos curriculares, mesmo quando algumas disciplinas são lecionadas por docentes surdos. Constatou-se que, embora a política de escolas inclusivas tenha promovido maior acesso dos estudantes surdos aos currículos formais, a sua implementação ainda não garante uma aprendizagem inclusiva. Conclui-se que é necessário aproximar os estudantes surdos de conteúdos curriculares respeitadores das especificidades linguísticas e culturais, assegurando a Língua de Sinais Moçambicana como língua legítima de instrução e de acesso ao conhecimento. A promoção da equidade linguística exige a reformulação dos currículos, de modo que sejam concebidos a partir das necessidades dos estudantes surdos e não da sua adaptação a modelos educativos orientados para ouvintes.

Palavras-chave: Ensino de Língua de Sinais na UEM; Educação de Surdos; projeto de escolas inclusivas; currículo; equidade linguística.

Abstract: The implementation of the Inclusive Schools Project in 1998 marked a milestone in the inclusion of students with special educational needs in mainstream schools, ensuring the use of Sign Language as a medium of instruction. That process contributed to the establishment, in 2013, of the Bachelor's Degree in Mozambican Sign Language Teaching at Eduardo Mondlane University, raising expectations of significant changes in the training of deaf students from mainstream education. Ten years later, many of these students still do not fully identify with the adopted curriculum, demonstrating difficulties in understanding and mastering contents of various subjects, particularly General Didactics. With the aim of reflecting on educational policies and their implementation in the curriculum of the aforementioned course, a qualitative interpretive study was conducted based on the analysis of a semi-structured interview with a deaf student. The findings reveal that the student faces difficulties in understanding curriculum content, even when some subjects are taught by deaf teachers. Although the inclusive schools policy has promoted greater access for deaf students to formal curricula, its

1



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

implementation has not yet ensured genuinely inclusive learning. It is concluded that deaf students must be provided with curriculum content that respects their linguistic and cultural specificities, recognising Mozambican Sign Language as a legitimate language of instruction and access to knowledge. The promotion of linguistic equity requires the reformulation of curricula and pedagogical practices so that they are designed based on the needs of deaf students rather than their adaptation to educational models predominantly oriented towards hearing student.

Keywords: Sign Language Teaching at UEM; Deaf Students Education; inclusive schools project; curriculum; linguistic equity.

Resumen: La implementación del Proyecto de Escuelas Inclusivas, en 1998, representó un marco en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares a través de la Lengua de Señas como medio de instrucción. Este proceso contribuyó para crear en 2013 la Licenciatura en Enseñanza de Lengua de Señas de Mozambique, en la Universidad Eduardo Mondlane, alimentando expectativas de cambios significativos en la formación de alumnos sordos egresados de educación secundaria regular. Transcurridos diez años, muchos de estos estudiantes siguen sin identificarse con el currículo adoptado, exponiendo dificultades con contenidos de varias asignaturas, especialmente Didáctica General. Visando reflectir sobre las políticas educacionales y su aplicación a dicho currículo, se realizó un estudio basado en el análisis de una entrevista semiestructurada aplicada a un estudiante sordo. Los resultados indican que este tiene dificultades en comprender contenidos curriculares mismo si algunas asignaturas son impartidas por docentes sordos. Se constata que, aunque la política de escuelas inclusivas haya promovido mayor acceso de alumnos sordos a currículos formales, la implementación todavía no garantiza un aprendizaje efectivamente inclusivo. Se concluye que es necesario acercar estudiantes sordos a contenidos curriculares que respeten sus especificidades lingüísticas y culturales, asegurándose el uso legítimo de la Lengua de Señas de Mozambique como medio de instrucción y de acceso al conocimiento. La promoción de la equidad lingüística exige reformulación de currículos y de prácticas pedagógicas concebidos desde las necesidades del alumnado en lugar de adaptaciones de modelos educativos esencialmente orientados a oyentes.

Palabras clave: Enseñanza de Lengua de Señas en la UEM; Educación de Sordos; proyecto de escuelas inclusivas; currículo; equidad lingüística.

1 Introdução

Desde 1975, ano de independência, que Moçambique busca estabelecer bases políticas e socio-económicas que permitam a sua construção e afirmação como nação unida e com identidade própria. A partir desse momento, houve um sistemático apelo à (re)construção e (re)valorização de hábitos e costumes culturais, por meio do planejamento e da materialização de diversas ações com esses fins. Disso resultou, no plano educativo e pedagógico, um processo de massificação do ensino em todo o território nacional.

O fato de a língua portuguesa ter sido eleita língua oficial, de administração e de instrução pública maximizou a desejada superioridade e prestígio dessa língua em detrimento das línguas locais, ideologia esta já defendida pelo regime colonial. A dominação colonial portuguesa forçou uma política educacional que desvalorizou por completo um dos maiores fatores do dinamismo linguístico, processo esse que viria a

ser herdado e perpetuado pelo novo Sistema Nacional de Educação (SNE) (República Popular de Moçambique, 1983).

A partir da década de 1990, essa ideologia foi posta em causa a nível nacional e internacional. No plano internacional, vários foram os debates em torno dos direitos à educação, igualdade de oportunidades, acesso à escola, à língua materna entre outros, de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais¹ (NEE). A título exemplificativo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, estabeleceu que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação e reconheceu à “criança mental e fisicamente deficiente” o direito a uma vida plena e digna, em condições que garantissem a sua dignidade, favorecessem a sua autonomia e facilitassem a sua participação ativa na vida.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a *United Nations Children's Fund (UNICEF)*, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* e o Banco Mundial organizaram, em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na qual foi estipulado que os Estados deviam garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação de todas as *personas con deficiência*². No seguimento desta Conferência de Jomtien, em 1994, a Declaração de Salamanca preconizou, dentre várias diretrizes, que as crianças e jovens com NEE deviam ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar. Para sustentar de forma mais sólida essa ideia, a UNESCO (1994) advertiu que todos os seres humanos têm direito à educação, o que significa que todos

¹ De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a expressão NEE – doravante assumida neste artigo – referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem.

² Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1980), pessoa com deficiência (PcD) é aquela que, em razão de anomalia, cognitiva ou adquirida, de natureza anatômica, fisiológica, sensorial ou mental, esteja em situação de desvantagem ou impossibilitada, por barreiras físicas e/ou sociais de desenvolver normalmente uma atividade. Refira-se que em Moçambique, a definição desse termo (PcD) não era consensual apesar de todo o esforço empreendido em defesa da dignidade humana por parte de instituições internacionais como Organização das Nações Unidas (ONU, 1981); Convenção das Nações Unidas sobre Direitos de Pessoas com Deficiência (CNUDPD, 1989). Em alguns instrumentos legais como a Constituição da República (1990; 2004), Política para a Pessoa Portadora de Deficiência de 1999, ainda se encontram expressões pejorativas como Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD), significando que parte do corpo destas pessoas é inútil, incapaz ou débil (Plano Estratégico, 2012 - 2015). Só a partir de janeiro de 2012, com a ratificação oficial da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos de pessoas com Deficiência (2007) é que Moçambique adotou o termo Pessoas com Deficiência (PcD), sendo que no setor da educação, essas pessoas são designadas Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE), expressões doravante, assumidas nesta pesquisa.

devem ser tratados de acordo com as suas especificidades, independentemente da sua origem e condição.

À luz desses direitos fundamentais e princípios sobre a inclusão de pessoas com NEE, Moçambique passou a priorizar certos indicadores definidos na lei e nos programas de ensino para atender às políticas de inclusão, de igualdade e de acesso à escola. Nas políticas de inclusão, priorizou, entre vários aspectos, as suas variadas concepções, as infraestruturas, o aprimoramento das orientações curriculares e as estratégias de aprendizagem, a formação dos professores (da escola comum e especial), a organização dos recursos e meios, assim como o envolvimento dos profissionais e parceiros sociais. Neste sentido, o Governo moçambicano criou o Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983, por intermédio de Lei nº 4/83 de 23 de março, a qual, por sua vez, foi reformulada em 1992, pela Lei nº 6/92 de 6 de maio.

Na continuidade dessas reformas, em 1998, foi criado o “Projeto Escolas Inclusivas” e implementada a política educativa de inclusão em algumas escolas da rede pública, incluindo a primeira universidade nacional — Universidade Eduardo Mondlane — verificando-se assim, uma mudança de paradigma da percepção da inclusão escolar. Visando contribuir para uma formação de qualidade, o presente estudo objetivo refletir sobre as políticas e a sua aplicabilidade no currículo assente no curso de licenciatura em ensino de Língua de Sinais a que os estudantes surdos estão inscritos, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

2 Respostas educativas para os surdos

Vale a pena situarmos o Projeto Piloto de Implementação da Educação Inclusiva no contexto em que emergiu. Assim, recuando no tempo, desde antiguidade até ao século XVI, os surdos foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes e incapazes, desapropriados dos seus direitos e da possibilidade de escolhas. Foi em meados do ano de 1960, que se desenvolveram-se experiências de integração de surdos, na escola regular, a partir da contestação às estruturas segregadas acusadas de criarem artificialismo e guetos e de dificultarem a inserção futura na vida cotidiana e profissional. A título exemplificativo, médicos e pedagogos, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas capacidades de indivíduos até à data

considerados ineducáveis, como é o caso de surdos. Centrados na visão pedagógica, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses percursos desenvolveram os seus trabalhos em regime tutorial, sendo eles próprios professores dos seus pupilos. Apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial e, a institucionalização em asilos e manicómios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados “anormais” (Mendes, 2006).

Paralelamente a esta evolução asilar, Mendes (2006) refere que a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às primeiras classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem passaram a ser encaminhados. A criação das classes especiais nas escolas regulares desempenhou uma dupla função na sociedade: por um lado, proveu atendimentos clínicos e educacionais para pessoas consideradas deficientes e, por outro, institucionalizou comportamentos que compuseram o nascimento da noção de “anormalidade” (Mendes, 2006). Segundo Magalhães e Cardoso (2011), até a metade do século XX, os atendimentos às necessidades específicas de crianças e jovens pelos sistemas de ensino eram desenvolvidos em ambientes segregados, isto é, aqueles que prestavam atendimento socioeducacional separado dos ambientes regulares de ensino.

No entanto, os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo uma prática intolerável. É desta forma que, no final do século XX, surge o movimento de mudança de paradigma denominado “[...] filosofia da normalização e integração em educação especial [...]” (Magalhães; Cardoso, 2011, p. 16).

Essa filosofia consistiu no pressuposto de que crianças com dificuldades/problemas de aprendizagem passariam a ter direito de serem ensinadas conjuntamente com os seus pares, na escola pública. Apenas crianças com défices mais severos ou profundos continuariam nas escolas especiais. A ideia defendida a partir de então foi que estas crianças deveriam ser colocadas num ambiente o menos

restritivo possível (Wade; Moore, 1992), entendendo-se esse conceito como a escolha de uma escola que permitisse potencializar as capacidades das crianças, de modo a conseguirem uma melhor integração³ na sociedade. Este paradigma também foi criticado na medida em que pressupunha a passagem de alunos com NEE de um nível de serviço mais segregado para outro, mais integrador, dependendo unicamente da progressão da criança. Na prática essa transição raramente acontecia, o que comprometia os pressupostos da integração escolar (Mendes, 2006).

Essas experiências tiveram um impacto significativo em Moçambique, depois de 1975, ano da independência nacional. O governo moçambicano iniciou o processo das nacionalizações⁴, tendo as escolas criadas⁵ para responder as crianças com NEE, incluindo as surdas, sido enquadradas na Direção Nacional de Ação Social (DNAS) (Gómez, 1999).

Nessa altura, a DNAS estava sob tutela do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A integração era feita com base no método médico, a partir do qual todos os alunos eram submetidos à avaliação neuropsicopedagógica para a sua “aceitação” nas escolas criadas. A partir de um exame mental, aqueles que apresentavam “normalidade” eram encaminhados para as classes regulares, enquanto os que apresentavam “anomalias” eram destinados às classes especiais (República de Moçambique, 1995).

Pedagogicamente, os programas de ensino especial eram os adotados para o ensino primário comum, sendo as matérias ministradas por um tempo indeterminado. As turmas eram constituídas por um número não inferior a oito alunos nem superior a doze. Os alunos com NEE, particularmente os surdos, não tinham domínio de nem acesso à língua de sinais.

No entanto, a partir de 1977, com propostas de criação de um único sistema de educação no qual se devia alterar programas de ensino, currículo, conteúdos, o

³ O termo integração podia assim ser definido sob duas perspectivas: i) como intocável, íntegro e ii) como uma mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, sem com isso implicar a mesma classe.

⁴ Entende-se por nacionalização a expropriação de empresas privadas pelo Estado com o objetivo de as atividades económicas serem administradas por este último no sentido de obter um maior bem-estar social.

⁵ Escolas criadas no regime colonial português ao abrigo do Diploma Legislativo nº 2.288 de 25 de setembro de 1962. Essas escolas estavam destinadas a recuperar crianças com atraso de educação.

MEC, por intermédio do Serviço Nacional de Ação Social Escolar (SNASE), tomou o controlo parcial das atividades desenvolvidas naquelas escolas especiais. Em contrapartida, decorreu nessa altura um conflito armado entre a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) e a Resistência Nacional de Moçambique (Renamo), o que de certa forma veio abalar todo o funcionamento de muitas instituições no país, e o de Educação Especial não foi exceção.

A situação política e econômica em que Moçambique se encontrava era desastrosa. Dada à guerra civil, houve muita mobilidade social — do interior para as cidades capitais — e grande parte das infraestruturas, entre as quais escolas, hospitais, foram destruídas. A Direção Nacional de Ação Social (DNAS) não dispunha nem de recursos econômicos, nem de pessoal técnico especializado que pudesse imprimir novas dinâmicas a essas escolas, o que fez com que elas se encontrassem numa situação precária até 1982. O conflito armado entre a Frelimo e a Renamo perdurou dez anos. E como se pode depreender, o número de alunos nas escolas, nessa altura, era bastante reduzido.

Segundo dados numéricos do MEC (Ferreira; Manhiça, 1998), os efetivos escolares de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e crianças consideradas deficientes nas escolas referenciadas anteriormente, de 1976 a 1990, oscilavam de 20 a 50 alunos, e a relação professor-aluno era de três a sete alunos. Relativamente ao ensino regular, dados estatísticos do Relatório do Seminário sobre a Criança afetada pela Guerra (1997) mostram uma taxa de admissão bruta no ensino básico de 1º Grau (EP1) de 67%.

De acordo com Ferreira e Manhiça (1998), até essa altura não existiam dados estatísticos oficiais sobre o número de crianças com NEE em escolarização na rede regular de ensino, mas de acordo com a sondagem realizada pela Unesco (1988), em 58 países, todos os países da África Oriental e do Sul tinham 0.1% ou menos de crianças com NEE, levando-se em conta toda a população de crianças em escolarização.

Com base nestes dados da realidade educacional, o governo moçambicano estabeleceu como uma de suas metas prioritárias a melhoria da qualidade de ensino, via formação de professores e inclusão no sistema regular de ensino de todas as crianças e jovens. Neste contexto, o Ministério de Educação iniciou um processo de

mobilização de recursos humanos, técnicos e financeiros para dar atendimento à população atingida pela guerra. Surge, assim, um programa de formação no âmbito de emergência, um programa educacional para criança vítima de guerra, um programa de atendimento especial a crianças e professores vítimas de guerra, entre outros.

Com a introdução do novo SNE em 1983, essas reformas foram ainda mais acentuadas. A expressão EE ganhou um outro sentido. De acordo com a Lei nº 4/83 do SNE (República Popular de Moçambique, 1983, capítulo II, artigo 18), a EE consiste na instrução de “crianças e jovens com deficiências físicas e mentais” ou de “difícil enquadramento social”, sendo aquela realizada em escolas especiais. O mesmo artigo estabelece ainda como objetivo da EE, proporcionar uma formação que permita a integração dessas crianças e desses jovens na sociedade e na vida laboral.

Segundo a Direção Nacional de Ação Social, para além da integração destas crianças, houve, nessa altura, um trabalho adicional que consistiu no envolvimento da comunidade no processo de formação e instrução básica das crianças (República Popular de Moçambique, 1988). Esse processo só seria alcançado se respeitasse a especificidade de cada criança. Como resultado de mudanças socioeconômicas e políticas que o país conheceu ao longo dos primeiros quinze anos da sua independência (1975), o SNE foi reformulado pela Lei nº 6/92 de 6 de maio, a qual produziu alterações significativas quanto ao seu conteúdo.

No que se refere à EE, a Lei nº 6/92 estabelece que “Crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar [...]” devem ser instruídos por meio de classes especiais dentro das escolas regulares (República de Moçambique, 1992, capítulo IV, artigo 29); e que “[...] crianças com múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo [...]” devem receber uma educação adaptada às suas capacidades através do ensino extraescolar (República de Moçambique, 1992, capítulo IV, artigo 29). Relativamente aos professores para este tipo de ensino, a Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, que aprova a Política Nacional de Educação, afirma que não possuíam qualificação, tão pouco seriam capacitados em técnicas e metodologias para o atendimento especial de crianças com deficiência sensorial, mental, física e/ou dificuldades de aprendizagem. Foram assim,

criadas escolas regulares — no lugar de especiais⁶ — e Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI⁷) a nível nacional para responder a demanda de crianças com NEE. Importa referir, que o termo NEE refere-se a toda e qualquer ajuda pedagógica⁸ de que crianças e jovens (excluídos ou não do sistema de ensino regular) necessitam para aprender.

O que se pode constatar desta reformulação da Lei nº 6/92 do SNE (República de Moçambique, 1992) é que a EE passa a contemplar a instrução de crianças ou jovens com dificuldades sensoriais⁹, estes por sua vez, assumidos neste artigo como surdos, e não apenas as com “dificuldades físicas e mentais” como acontecia no sistema colonial e na Lei nº 4/83 (República de Moçambique, 1992). Nesta época, em 1992, a EE visava proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e uma capacitação vocacional que permitisse a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral.

Outra modificação, segundo o mesmo documento, consistiu em definir a tutela da EE que, com a reformulação da Lei nº 6/92 (República de Moçambique, 1992), passou para o domínio não só do Ministério da Educação como também do Ministério Saúde e da Secretaria de Estado da Ação Social. A essas entidades “Compete-lhes estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino especial” (República de Moçambique, 1992, capítulo IV, artigo 29).

Um assunto que deve merecer atenção é a manutenção, entre os objetivos do SNE reformulado, da garantia da educação a um número cada vez maior de alunos e de melhorar qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Vale ressaltar que em 1992 terminou a guerra civil entre a Frelimo e a Renamo, tendo

⁶ Escolas criadas no regime colonial português ao abrigo do Diploma Legislativo nº 2.288 de 25 de setembro de 1962. Essas escolas estavam destinadas a recuperar crianças com atraso de educação.

⁷ Os Centros de Recursos de Educação Inclusiva mais do que receber crianças com deficiência, estão habilitados para formar e capacitar profissionais, diagnosticar e orientar as crianças, produzir materiais, mobilizar e sensibilizar a comunidade, entre outras.

⁸ Há uma necessidade educativa especial quando um problema físico, cultural, religioso, sensorial, intelectual, emocional, social, ambiental, ou qualquer combinação destes, afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo ou condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

⁹ Surdas ou hipoacúsicas – com audição reduzida – conforme o documento do Ministério da Educação. Segundo esse documento, conferem tipos de NEE os seguintes: superdotadas, com atraso mental, surdas ou hipoacúsicas, cegas ou amblíopes, entre outros.

sido assinado o Acordo de Paz a 4 de Outubro. A assinatura de acordo de paz instalou em Moçambique um clima de estabilidade social, e o governo comprometeu-se em desenvolver ações de reintegração no sistema de ensino de crianças com NEE, incluindo aquelas que sofreram traumas e adquiriram deficiências em decorrência da guerra. Nessa década de 1990, funcionavam no país várias escolas especiais¹⁰. Essas escolas visavam “recuperar crianças em que se verificassem atrasos de educação” (República Portuguesa, 1962, p. 420). Os alunos graduavam no 1º grau do ensino primário nas escolas especiais e depois eram integrados em escolas regulares. Nas escolas regulares, eram constituídas turmas diagnósticas com vista “[...] a apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de vários fatores [...]” (República de Moçambique, 2019). Importa referir que, com a aprovação da Lei nº 6/92 (República de Moçambique, 1992), foi introduzida uma nova perspectiva neste setor. As crianças com deficiência e/ou NEE leves são incluídas nas escolas regulares e as com deficiência e/ou NEE severas permanecem nas escolas especiais. Pelo fato de as crianças serem incluídas nas escolas regulares, essas escolas passaram a ser designadas de inclusivas. São escolas inclusivas aquelas cujo princípio assenta na escolarização de todas as crianças e jovens que apresentem ou não dificuldades de aprendizagem, incluindo aqueles com deficiências (UNESCO, 1994).

No que diz respeito aos alunos com dificuldades sensoriais – já aqui assumidos como surdos – funcionavam quatro escolas primárias especiais e sete regulares. As escolas especiais designavam-se de Escola Especial nº 1¹¹, Escola Comunitária da Associação dos Deficientes de Moçambique (ADEMO), Escola Especial nº 3 e Escola Sangarivei. Nelas, os professores eram formados na área da educação especial e dominavam a língua de sinais, sendo essa usada no processo de ensino e aprendizagem. Contrariamente às escolas especiais, nas regulares o ensino era oralizado, comprometendo, de alguma forma, o conceito de escolas inclusivas anteriormente definido.

¹⁰ Até 1975, existiam em Moçambique cinco escolas especiais privadas, estando duas na zona sul, especificamente na cidade de Maputo (Deficiência Auditiva e Mental), outras duas na zona centro, na província de Sofala (Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais) e uma na zona norte, na cidade de Nampula (Deficiência Mental).

¹¹ Na escola especial nº 1, incluem-se crianças com dificuldades sensoriais e ou surdas severas e na nº 3 crianças com dificuldades auditivas leves, incluindo as crianças surdas hipoacúsicas.

No que concerne ao acesso à escola, o Ministério da Educação (República de Moçambique, 1988) revela um número reduzido de alunos nas escolas especiais uma vez que o país, além da cessação de guerra civil, não dispunha de recursos humanos especializados, financeiros, materiais capazes de ofertar um ensino apropriado para crianças inscritas.

A década de 1990, para além de constituir um período em que terminou a guerra civil, foi uma altura em que se verificou, em quase em todo o mundo, uma tomada de consciência em relação à área das NEE. Desta feita, tendo sido reconhecida e consagrada a educação como um direito de todo o cidadão pelas Nações Unidas, em Paris (1948), este mesmo direito foi renovado pela comunidade internacional na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien (1990), e lembrado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994. O direito à educação contemplava a criação de condições de aprendizagem para crianças com NEE, visando à redução da exclusão e promoção da inclusão. Foi, de fato, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) que se viu inaugurada a perspectiva da educação inclusiva, com a noção de que todas as crianças devem aprender juntas, na escola.

Assim, de acordo com o enquadramento dos programas da Unesco relativos às escolas inclusivas, mobilizou-se o governo português no sentido de subsidiar o projeto nos países africanos de língua portuguesa. Sendo Moçambique membro dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o apoio do governo português centrou as suas atividades na mobilização do governo moçambicano com relação à educação de crianças e jovens com NEE e na elaboração de um “Projeto-Piloto Escolas Inclusivas” nacional do qual seriam estabelecidas as bases da implementação das escolas inclusivas (Ferreira; Manhiça, 1998, p. 6). Foi desta forma que a inclusão de crianças com NEE foi introduzida em 1998, no contexto de Plano Estratégico de Educação do governo para o período de 1998/9–2003/4. Ademais, Moçambique ratificou, em 2012, a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo reafirmado os princípios universais de dignidade, integridade e igualdade de todos, sem exceção.

Por conta desses princípios, o acesso de crianças com NEE à escola aumentou. Os dados estatísticos revelam que até 2015, existiam cerca de 100 mil crianças com NEE (República de Moçambique, 2016). Todavia, a sua participação no Ensino Secundário era limitada a apenas pouco mais de 200 alunos (República de Moçambique, 2012). Portanto, a grande maioria dos alunos com NEE encontrava-se em qualquer tipo de escola, o que configura uma exclusão generalizada da escola a respeito da retórica da integração e/ou da recente proposta da inclusão escolar.

A retórica de integração, segundo Sassaki (1997), consiste no ato de transformar o aluno com capacidade de interagir e aprender em uma classe comum, numa determinada escola regular. Nessa retórica, acrescenta esse autor, os alunos com deficiência e que por sinal fossem mais aptos, eram encaminhados para as escolas regulares e lá permaneciam até que conseguissem acompanhar o processo educacional comum. Diferente da integração, a inclusão “[...] propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica” (Reis, 2006, p. 41). Trata-se de um modelo educacional que inclui todos os sujeitos vítimas da exclusão, e que de fato, valorize as diferenças de cada um. Na verdade, o que se percebe na visão de Reis (2006) é que a inclusão postula uma reorganização nos sistemas de ensino, no intuito de que todas as escolas se tornem inclusivas, um ambiente propício que visa o acolhimento de todos os indivíduos, sem qualquer distinção ou discriminação. Desse modo, a educação inclusiva deve perpassar as barreiras do preconceito e oferecer uma educação de qualidade.

No que diz respeito à reduzida participação de alunos no ensino secundário em Moçambique, conforme referido acima, ela não se limitou à falta de acesso. Os poucos alunos que tinham tido acesso à escola não estavam a receber uma educação apropriada, pois não existiam profissionais qualificados, por um lado, muito menos recursos financeiros, por outro. Consciente das inúmeras necessidades educativas que continuavam insatisfeitas, o Governo reconheceu que a escassez de recursos financeiros e humanos não permitia que todas essas necessidades fossem superadas ao mesmo tempo. Nestes termos, o Governo criou oportunidades para crianças com NEE, priorizando o desenvolvimento do setor da educação especial em Moçambique. Essa iniciativa governamental consistiu em atender esse público em classes comuns,

incentivando, assim, uma parceria entre a Educação Especial e a educação comum/regular, o que segundo Mendes (2006), pode ter desencadeado a perspectiva da inclusão.

Esta perspectiva inclusiva é também evidenciada na mais recente Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro que define a Educação Especial como sendo:

[...] um conjunto de serviços pedagógicos-educativos, transversais a todos os subsistemas da educação¹², de apoio e facilitação de aprendizagem de todo o aluno, incluindo aquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental, múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial (República de Moçambique, 2018, capítulo II, artigo 18, n. 1).

A ideia subjacente, nesta inclusão, é que ela pode beneficiar não só aos alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas aos alunos que não são enquadrados, como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino e aprendizagem que ocasionam o seu fracasso escolar. Importa, no entanto, destacar que nessa nova Lei nº 18/2018, a Educação Especial não se circunscreve apenas a um e único subsistema de educação, mas a todos com vista a proporcionar à criança, ao jovem e ao adulto uma formação e capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade, na vida laboral e na continuação dos estudos.

É desta forma que a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), no seu Plano Estratégico para o período 2008-2012, preconiza o alargamento da oferta de cursos e programas de graduação e pós-graduação, prestando particular atenção, por um lado, àqueles que ainda não são ministrados por outras instituições locais e, por outro, às necessidades e planos de desenvolvimento do país. Foi no contexto do preceituado na Constituição da República, no Plano Estratégico da Educação e no Plano Estratégico da UEM que a Faculdade de Educação, procurando acomodar as políticas educativas inclusivas do Governo de Moçambique e do MINEDH em particular, se propôs a introduzir um curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana (LLSM) no âmbito do seu plano de desenvolvimento.

A Faculdade de Educação (FACED) pretende, fundamentalmente, responder às necessidades de formação e qualificação dos discentes na área de Língua de

¹² O SNE é constituído por cinco subsistemas, a saber: subsistema de educação pré-escolar, subsistema de educação geral, subsistema de educação de adultos, subsistema de educação profissional, sistema de educação e formação de professores e subsistema de ensino superior.

Sinais Moçambicana (LSM). De forma detalhada, pretende melhorar o acesso e a qualidade de ensino oferecido aos estudantes surdos por meio de um processo de iniciação da alfabetização em Língua de Sinais anterior ao da alfabetização em língua portuguesa. Trata-se, na verdade, de um modelo que se distancia da visão clínica da surdez — sociocultural — e baseia-se no reconhecimento da LSM como primeira língua de ensino e o da língua portuguesa, modalidade escrita, como o garante igualitário do currículo acadêmico (Bavo, 2019). Nesse modelo educacional, os estudantes surdos são inseridos numa turma de ouvintes com professores desconhecedores da LSM e com intérpretes sem domínio profundo da cultura surda. O que se pressupõe é que, a partir do modelo sociocultural de educação para o surdo, o estudante identifica-se como bicultural, desenvolve as suas potencialidades dentro de uma cultura surda e, aproxima-se, através dela, à cultura ouvinte.

Sobre o modelo educativo adotado, Coelho (2010) afirma que não basta a subscrição aos seus princípios orientadores. É preciso que se respeitem as realidades psicossociais, cultural e linguísticas dos surdos, de forma profunda e rigorosa. Acrescenta a autora, que a formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham com surdos não pode ser desenhada superficialmente, nem na ausência de critérios numa clara e objetiva educação bilíngue.

No que se refere ao plano curricular do curso, este integra-se no 1º ciclo de formação de nível superior, tendo como grupo alvo pessoas surdas e ouvintes. O graduado do curso poderá atuar em várias áreas profissionais tais como: de ensino, gestão de instituições de ensino especial, investigação, saúde, comunicação e informação, desenvolvimento e planeamento, desenvolvimento profissional e intervenção sócio comunitária.

No que tange à duração, o curso de Licenciatura em LSM é de quatro anos, organizado por semestres, traduzido no sistema de créditos, baseado em competências, centrado em metodologias participativas de ensino, essencialmente visuais. A conclusão com sucesso do presente curso habilita o graduado a desenvolver as competências definidas no presente documento.

3 Procedimentos metodológicos

Com recurso à análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizamos junto de estudante surdo do primeiro grupo de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana na UEM, uma pesquisa de natureza fenomenológica interpretativa (Amado, 2014), sendo ela analisada por meio de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Optamos por esse instrumento de análise pelo fato de, segundo o autor, abarcar

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vidas, documentos de natureza vária, imagens, filmes, publicidades), visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Como forma de obtenção desses indicadores, aplicamos entrevista semiestruturada a um estudante surdo que estava na primeira turma de licenciatura em LSM, em 2014, na qual apenas três dos trinta estudantes eram surdos. Para o sujeito de investigação em estudo, utilizamos nome fictício, acreditando que tal asseguraria melhor a identificação, confidencialidade e tratamento de dados. Com idade compreendida entre 40 a 45, foi-lhe concedido um Consentimento Informado explicando e esclarecendo a objetividade da pesquisa.

Dos três, todos do sexo masculino, apenas um nos pode responder às questões semiestruturadas. O entrevistado tem 43 anos de idade, tendo adquirido a surdez aos sete anos de idade (7), vítima de doença, malária. Domina a língua de sinais moçambicana, embora tenha frequentado a escola regular no nível primário (1º a 7º ano). Além dessa, domina fluentemente a língua portuguesa (LP) e inglesa, ambas na modalidade escrita.

Importa realçar que o domínio escrito da LP pelo estudante foi o que permitiu que os dados fossem recolhidos por via do correio eletrónico (mais conhecido por *e-mail*), e por aplicativo de mensagens instantâneas. As respostas enviadas foram analisadas com recurso a Análise de Conteúdo, conforme acima referido, sendo que para a sua operacionalização, utilizamos várias funcionalidades, desde análises simples até a codificação e categorização temática.

No que se refere à categorização temática, as respostas obtidas conduziram-nos à formulação de seguintes eixos de análise: i) conhecimento do Projeto-Piloto Escolas Inclusivas; ii) ingresso ao curso de Língua de Sinais na UEM; iii) metodologias de ensino-aprendizagem das disciplinas curriculares; iv) implicações relacionais entre os estudantes surdos e ouvintes; v) expectativa no mercado de emprego; e vi) mudanças de implementação de políticas de inclusão na UEM.

4 O antes e o depois do curso de licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana na UEM

Dos eixos temáticos formulados e com recurso à Análise do Conteúdo, apresentamos a seguir resultados de três, nomeadamente: i) conhecimento do Projeto-Piloto Escolas Inclusivas, ii) ingresso ao curso na UEM, e iii) mudanças na implementação de políticas de inclusão na UEM.

À pergunta referente ao tópico i), que faz menção ao conhecimento da implementação do designado Projeto-Piloto Escolas Inclusivas, o estudante *Ntsumi* (nome fictício) referiu que só ouviu falar deste quando do seu ingresso na UEM, em 2014, embora em 2003 tivesse sido contratado para lecionar numa escola regular com alunos surdos, em Nampula (província do norte de Moçambique, de onde é oriundo). Refere *Ntsumi*, mais adiante, nas suas respostas, que um dos seus colegas surdo da turma foi quem o confirmou da existência desse projeto, pois teria este ouvido sobre o mesmo aquando de uma investigação de produção de dicionário de Língua de Sinais, do qual fez parte, coordenada por um Professor Catedrático (Armindo Ngunga, em 2011), sobejamente conhecido.

Só tive conhecimento sobre esse projecto após meu ingresso como estudante do curso de licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique, da faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Mas, fiquei perplexo porque, no ano 2003, fui contratado para leccionar o ensino primário para alunos surdos numa sala especial da Escola Primária 7 de Abril, na cidade de Nampula, sem saber que era no âmbito da implementação desse projecto sobre “escolas inclusivas”. [...] um dos meus colegas disse-me que sabia da existência desse projecto, pois participou numa gravação de gestos para um dicionário de línguas de sinais em 2011, coordenado pelo Prof. Ngunga... (E1. Ntsumi, 2025).¹³

¹³ Entrevista de pesquisa concedida em 25 de abril de 2025, na Cidade de Maputo.

Como se pode depreender, tanto *Ntsumi* como o seu colega só tiveram conhecimento do projeto anos depois da sua implementação, sem perceber que se tratava de respostas às lutas internacionais (UNESCO, 1994) e nacionais (Ferreira; Manhiça, 1998) aos direitos de educação para os surdos. O desconhecimento de políticas educativas e outras ações que dizem respeito aos surdos deve-se à negação dos seus direitos linguísticos, cognitivos e sociais pelos ouvintes.

De acordo com a bibliografia, os surdos foram sempre pensados num mundo de ouvintes e que ainda que reconhecida a relevância de uma Língua de Sinais na sua educação, a literatura especializada mostra a interrupção desta perspectiva por uma corrente educacional que não acreditava poder aquela língua suprir todas as necessidades linguísticas dessas pessoas, tornando-as assim, em ouvintes passivos ou então, meros incompetentes. Alves, Souza, Lima e Castanho (2015) afirmam que o processo educacional dos surdos sempre apresentou diferentes faces de uma educação excludente, desde o momento em que passaram a ser obrigados a falar e tiveram as suas especificidades sistematicamente negadas.

Sendo os surdos, na sua maioria, filhos de pais ouvintes, a sua primeira língua de comunicação é uma língua oral. Esse surdo é submetido à aprendizagem de uma língua de modalidade oral-auditiva, da qual não tem domínio cognitivo, social e afetivo. O fato de o surdo estar sujeito a uma aprendizagem oral-auditiva, sendo ele de uma singularidade visuoespacial, não o permite construir um conhecimento particular que o faça produzir uma reflexão sobre essa língua. Ainda que se desenvolva a oralidade, ou faça a leitura labial, a sua percepção dessa língua é absorvida pela visão. É a visão de movimento labial que o surdo relaciona com “fonemas grafados”, não passando pela conexão sonora deste mesmo elemento fonológico (Soler; Martins, 2022).

É desta feita que estes autores (Soler; Martins, 2022) referem que o ensino embasado na modalidade oral-auditiva produz alunos reprodutores de textos, sem autonomia na escrita e que dificilmente se relacionam com o texto na sua globalidade, se não for pautado na aquisição significativa, isto é, nas práticas sociais que versem pela língua escrita enquanto uma vivência produtora de sentido. O que sucede é que a prática oralista antes referida, complica o progresso dos surdos quanto ao uso e

desenvolvimento da sua língua matriz¹⁴, dando primazia a uma interlíngua, justamente porque as pessoas envolvidas no processo de educação dos surdos não são surdas e não são falantes nativos da língua de sinais.

Por consequência, em todas as ações por ouvintes concebidas, poucos são os surdos nelas integradas, o que causa barreiras de acesso informativo por este grupo. O baixo conhecimento da língua portuguesa, modalidade escrita, o não envolvimento do surdo em esferas decisórias, distanciam-no (surdo) cada vez mais do acesso aos instrumentos legais, estes por sua vez, resultantes de debates públicos sobre a inclusão de surdos na sociedade.

No nosso entender, os surdos devem ser considerados como sujeitos participantes da comunicação, com vistas à tomada de decisões, necessitando de apoio para acessar as esferas públicas e garantir os seus direitos linguísticos respeitados enquanto cidadãos (Bavo, 2019).

Quando questionado sobre onde ouviu falar sobre o curso de Licenciatura em Língua de Sinais na UEM e o que sabia a seu respeito, o participante respondeu que tomou conhecimento na Associação de Surdos de Moçambique (ASUMO), tendo participado de fases do processo de implementação, conforme se pode observar na resposta abaixo:

Como membro da Associação dos Surdos de Moçambique (Asumo), onde fazia parte dos órgãos sociais, tive o privilégio de fazer acompanhamento de algumas fases da proposta de implementação desse curso. Até mesmo na produção do primeiro dicionário de LSM produzido pelo Centro de Estudos Africanos da UEM, sob liderança do Professor Catedrático Armindo Ngunga. Então, foi por isso que fui um dos primeiros surdos a ingressar nesse curso como estudante-modelo e também, um dos primeiros surdos a concluir o mesmo curso (E1. Ntsumi, 2025).

Observa-se na resposta acima que é preciso estar não só na escola como em entidades que reconhecem os direitos linguísticos dos surdos e suas especificidades para se obter informação. Como membro da ASUMO, *Ntsumi* foi privilegiado, tendo sido convidado como consultor de sinais na fase embrionária da implementação do curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana na UEM. Em 2011, fez parte de uma pesquisa coordenada por Professor Armindo Ngunga, da qual resultou o

¹⁴ Língua matriz é aquela que estrutura o sujeito e o constitui para, a partir dela, as enunciações linguísticas serem suportadas.

primeiro dicionário impresso de LSM, com mais de 1500 entradas/sinais (Ngunga *et al.*, 2013).

Vale lembrar que, em 2002, *Ntsumi* já tinha concluído o nível médio (12º ano) numa escola regular e se candidatado para o ensino superior durante dez anos, mas sem sucesso. Todas as universidades para as quais se candidatou não tinham intérpretes e muito menos se podia pensar nessa condição, o que o limitou, por muito tempo, a continuar com os estudos. O testemunho apresentado indica que estudantes surdos têm sido posicionados em condições desiguais de participação nas instituições de ensino e em outros espaços sociais, na medida em que lhes têm sido negados o acesso à informação, à educação, à sua língua matriz e, conseqüentemente, aos processos de tomada de decisão, aos melhores postos de trabalho e aos seus direitos jurídicos etc.

Lacerda (2017) destaca que a ausência de intérpretes, conforme referido acima, prejudica a interação entre os estudantes surdos e os ouvintes, especialmente no contexto da relação com os professores. “Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações” (Lacerda, 2017, p. 34). Portanto, não era possível que o nosso informante continuasse a sonhar a estudar em universidades cujas condições de ensino-aprendizagem não tinham sido criadas.

A sua inscrição na ASUMO e ser quadro do Ministério da Educação possibilitou-lhe várias formações e capacitações. Foram essas experiências de formação e investigação que o permitiram ingressar para o curso de licenciatura como estudante-modelo, apesar de em quatro anos ter-se deparado com outros obstáculos, entre eles o de tradutores-intérpretes incapacitados, de docentes desconhecedores da LSM e do modelo inclusivo, conforme será abordado a seguir.

Questionado sobre o decurso do curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana, constatamos que, embora avaliado positivamente em diversos aspetos, o percurso formativo apresentou alguns desafios. Embora tivesse o garante de intérpretes de LSM no curso, esses profissionais não demonstravam competência na área, o que prejudicou sobremaneira a aprendizagem de conteúdos lecionados nas disciplinas, conforme a resposta abaixo do nosso entrevistado:

Não me posso queixar de muitas coisas porque, durante o meu percurso como estudante, era o início do curso. Houve altos e baixos: primeiro posso reclamar da preparação inadequada dos intérpretes de LSM (todos os 4 iniciaram sem nenhuma formação ou experiência de interpretação no ensino superior). Então, tudo era novidade para eles assim como para nós estudantes (éramos 3) porque, tínhamos de apresentar proposta se sinais para cada conceito. Foi desafiante (E1. Ntsumi, 2025).

Percebe-se, pela resposta acima, o fraco domínio da língua portuguesa e de sinais por parte dos intérpretes e dos estudantes, pese embora os estudantes pudessem negociar sinais na aula. Considerando o carácter dinâmico das aulas, compreende-se que, no processo de negociação de novos sinais, entre o estudante e o profissional de tradução e interpretação, parte dos conteúdos pode não ser acompanhada, não estando claro os momentos destinados à compensação dessas perdas.

De acordo com Prates e Manzini (2020), o trabalho dos intérpretes é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos, pelo não acesso à língua oral, ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades. Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento da língua de sinais, não deixando a comunicação entre surdos e ouvintes somente sob a responsabilidade do intérprete, pois o papel desse profissional é traduzir e interpretar¹⁵ culturalmente o que está sendo transmitido de uma língua para a outra, conforme referem Quadros (2004); Santos e Zandamela (2015).

Cabe ao professor a responsabilidade de ensinar. O depoimento clarifica-nos que a ausência de uma língua comum entre professor ouvinte e o estudante surdo acarreta dificuldades para o estudante, já que não pode manter contato com o professor fazendo uso da mesma língua. É preciso que o professor tenha clara a função do intérprete em sala de aula, pois esse profissional atua no momento em que o professor está ministrando os conteúdos, mas nos momentos de dúvidas, espera-se que o professor possa atender diretamente ao estudante surdo, pedindo ajuda ao intérprete somente se necessário (Lacerda, 2017).

¹⁵ Tradutor é a pessoa que traduz (uma informação) de uma língua para outra. Um intérprete é o indivíduo que processa a informação dada na língua fonte, faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo e aproxima-a o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à criação de novos sinais, não estando claro até que ponto estes sinais são apropriados pela comunidade surda¹⁶ nem se transmitem o significado pretendido (Cunha, 2023). Santos e Gurgel (2009, p. 54) explicam que “O processo educacional fragmentado e descontextualizado enfrentado pela maioria dos surdos, frequentemente permite-nos identificar, entre os educadores surdos, uma prática de ensino de língua que reproduz a educação precária que tiveram”.

A legislação prevê a acessibilidade comunicacional para a pessoa surda e reconhece o surdo como ser falante da língua de sinais, entretanto, percebe-se que o surdo ainda está desassistido de intérprete de LSM bilíngue, na UEM. A aplicabilidade da lei se faz necessária para possibilitar a inclusão e principalmente garantir os direitos do sujeito surdo na condição de cidadão.

O fato de haver garantia legal de intérprete em sala de aula não resolve a comunicação entre aluno e professor, salvo se este for sensível à peculiaridade linguística do aluno surdo, o que não se verificou com o nosso sujeito de investigação. A resposta abaixo ilustra esta realidade:

Outro problema era os docentes novos que não estavam familiarizados com a docência de modelo inclusivo (tudo era novidade para eles), por isso, poucos contribuíam para materializar essa iniciativa.... Há um episódio muito triste sobre que afectou muito mal aos surdos eram os docentes de “Didáctica Geral” (esses docentes, não sem importavam se os surdos repetiam a mesma cadeira durante anos) porque argumentavam que os intérpretes estavam disponíveis e se os surdos não entendiam nada, o problema era dos próprios surdos (guardo ressentimento, embora nunca tenha reprovado essa mesma cadeira) (E1. Ntsumi, 2025).

Como se pode depreender da resposta acima, o corpo docente tinha limitações no domínio da língua de sinais moçambicana como no modelo de ensino inclusivo adotado, no âmbito do Projeto Escolas Inclusivas em 1998. Na disciplina de Didáctica Geral, que por sinal se reprovava muito, os docentes pouco ou nada faziam para a compreensão de conteúdos por parte de estudantes surdos. Aliás, segundo o testemunho do nosso entrevistado, os professores esperavam que os estudantes surdos apreendessem os conteúdos lecionados sem dificuldades, uma vez que havia,

¹⁶ Comunidade surda é um grupo sociocultural e linguístico formado por pessoas surdas e ouvintes, que compartilham uma língua de sinais, experiências visuais e valores próprios, e não apenas uma condição física.

em sala de aulas, intérpretes responsáveis pela tradução e interpretação das informações.

Entendemos que se tratando de uma disciplina base para um estudante no curso de ensino, futuro profissional de ensino de língua de sinais, era de se esperar que os intérpretes, mediadores deste ensino, tivessem domínio dos conceitos básicos que os permitisse traduzir os conteúdos para a compreensão dos estudantes surdos. E, como é sobejamente conhecido, a figura de intérprete não deve ser vista como uma profissional de tradução, mas alguém capaz de, mais do que traduzir algo da língua portuguesa para a de sinais e vice-versa, mediar culturalmente a língua. Tal significa que os intérpretes de Língua de Sinais não se deviam limitar em traduzir os conteúdos, mas também a cultura, a história, os movimentos, as políticas da identidade e da subjetividade da língua surda (Perlin; Quadros, 2006).

Lamentavelmente, parte desses profissionais, inclusive os formados na FAGED, apresentava domínio limitado e desconhecimento de termos técnicos utilizados pelos professores em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, conforme refere o nosso entrevistado.

Era relevante, segundo Galvão (2017), ao se referir ao caso de uma estudante surda matriculada em um curso universitário, que neste nível de ensino se pautasse por ações institucionais que garantissem a contratação de profissionais qualificados para mediar a comunicação com os surdos, em sala de aula, com destaque para a presença dos tradutores intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, verdadeiramente bilingues¹⁷. Nesse contexto, caberia a esse profissional participar do processo de preparação de aulas com os docentes, acessar o conteúdo previamente para a leitura, compreensão e reflexão sobre a melhor maneira de transmitir os significados e conceitos aos estudantes surdos, além do diálogo constante com os professores, sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, num trabalho de parceria.

A precarização da oferta desse serviço pode dificultar ou atrasar o avanço acadêmico de estudantes surdos e a conclusão da sua graduação com êxito. Essas considerações são importantes para que as Universidades possam organizar melhor

¹⁷ Domínio fluente da língua fonte (Língua de Sinais) e língua alvo (Língua oficial do país e de instrução).

os seus espaços pedagógicos, levando em conta as especificidades linguísticas e pedagógicas do surdo no processo ensino e aprendizagem.

O fato de se ter introduzido o curso na Universidade Eduardo Mondlane não significa que as condições educativas tenham sido criadas. O grande desafio que cabe à Universidade Eduardo Mondlane — sobretudo à FAGED,

É implementar estratégias que culminem em propostas pedagógicas, em que os surdos possam, em um número cada vez maior, ter acesso ao Ensino Superior e que as instituições tenham condições de estruturar as bases política, didático-pedagógica e organizativa, contribuindo para a formação do aluno surdo [...] (Prates; Manzini, 2020, p. 187–188).

Esse é o grande desafio para a instituição universitária, garantir a permanência e assegurar as condições de acesso, o que se torna primordial no processo de inclusão. É preciso lembrar que a universidade tem possibilidades de auxiliar e desenvolver propostas mais inclusivas.

5 Conclusões

O presente estudo, intitulado Da política de implementação do projeto de escolas inclusivas à educação de surdos na Universidade Eduardo Mondlane, tem como objetivo refletir sobre as políticas e a sua aplicabilidade no currículo assente ao curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana em que os estudantes surdos estão inscritos. Para tal, fizemos análise qualitativa de cunho interpretativo, aplicando entrevista semiestruturada a um estudante surdo do curso de Licenciatura em Língua de Sinais.

Da análise, constatamos que embora tenha sido introduzido um curso de Licenciatura em Língua de Sinais na UEM, como resultado da implementação do Projeto Escolas Inclusivas, o estudante entrevistado apresentou desconhecimento da legislação que apoie na eliminação de barreiras no acesso ao ensino superior e ainda, obstáculos que o impedem de se apropriar dos conhecimentos valorizados pela universidade.

A análise do conteúdo revela as complexas dificuldades enfrentadas pelo surdo no contexto de educação inclusiva em Moçambique, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação superior na UEM, por meio do curso de licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique.

Evidencia-se que o desconhecimento inicial do Projeto-Piloto “Escolas Inclusivas” e a ausência de políticas efetivas comprometem a inclusão plena dos surdos. O relato do estudante Ntsumi destaca a falta de informação e a negação dos direitos linguísticos e culturais, agravada pelo predomínio do oralismo, que impõe uma língua oral-auditiva para indivíduos cuja matriz linguística é visuoespacial, causando assim, prejuízos à sua comunicação e autonomia.

Além disso, a deficiência na formação dos intérpretes e a pouca familiaridade dos docentes com a língua de sinais e o modelo inclusivo dificultam a interação e o aprendizado dos estudantes surdos, reproduzindo barreiras históricas de exclusão. O uso inadequado de termos técnicos pelos intérpretes e a falta de sensibilidade dos professores, geram ambientes pouco acolhedores, nos quais os estudantes surdos se sentem desmotivados e isolados.

A distorção e fragmentação da língua, geradas pela prática oralista e pela educação descontextualizada, reforçam a necessidade de considerar os surdos como sujeitos ativos e participantes da comunicação e das decisões que afetam as suas vidas.

Com tudo, a inserção do curso na UEM representa um avanço, mas não elimina os desafios relacionados à acessibilidade linguística, cultural e pedagógica. Para garantir a efetiva inclusão, é imprescindível que a universidade desenvolva estratégias que contemplem a formação de intérpretes bilíngues qualificados, capacitação de docentes e a valorização da língua e cultura surda.

Somente assim, será possível assegurar não só o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico dos surdos no ensino superior, promovendo a concretização de direitos e a valorização da diversidade linguística e cultural no contexto educacional moçambicano.

REFERÊNCIAS

BAVO, Názia Nhongo. **Políticas de Inclusão e estratégias de ensino do português para alunos surdos nas escolas regulares moçambicanas**. 2019. 357 f. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) - Programa de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/128005>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARMO, Jamile Ruth Silva de Sena Barreto do; MELO, Vico Dênis de Souza. Políticas públicas de inclusão: um estudo sobre acessibilidade comunicacional do sujeito surdo na Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 2, n. 6, p. 120–136, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2020.2.6.7749. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/7749>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CUNHA, Bianca Langhinrichs. Comunidade surda e povo surdo; algumas considerações. **Ciências da Saúde, Ciências Humanas**, v. 27, p. n./p. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7538686. Disponível em: <https://revistaft.com.br/comunidade-surda-e-povo-surdo-algumas-consideracoes>. Acesso: 27 mai. 2026.

E1. **Relato**. Cidade de Maputo (Moçambique), 25 abr. 2025.

FERREIRA, Windyz; MANHIÇA, Carlos. **II relatório**: consultoria ao projecto “Escolas Inclusivas” em Moçambique. Maputo: Repartição de Educação Especial (REE), 1998.

GAVALDÃO, Natália. **Estudantes surdos na educação superior**: análise de professores sobre o contexto pedagógico. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149821>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GÓMEZ, Miguel. **Educação moçambicana**: história de um processo: 1960-1984. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

LACERDA, Cristina. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2017.

MAGALHÃES, Rita de Cássia; CARDOSO, Ana Paula. **Educação especial e educação inclusiva**: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia (org.). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 336–340, 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

NGUNGA, Armindo *et al.* **Dicionário da língua de sinais de Moçambique**. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA), 2013.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Muller. Ouvinte: um outro do ser surdo. *In*: QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006, cap. 5, p. 166–198.

PRATES, Cláudia Aparecida; MANZINI, Eduardo José. Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **Revista InFor – Inovação e Formação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 168–193, 2020. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/521>. Acesso em: 29 abr. 2025.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; São Paulo: SEESP, 2004. 94 p.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Descubra, 2006.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **O professor em Moçambique no tempo colonial**. Maputo. Mimeo, s/d.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Resolução n.º 8/95, de 22 de agosto de 1995 – aprova a Política Nacional de Educação**. Maputo: Boletim da República, I Série, n. 41, 1995.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Relatório do Ministério da Educação ao Conselho de Ministros**. Maputo, 1988.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico**: Objectivos, Política, estrutura, Plano de Estudos e estratégias de implementação. Maputo: INDE/MINED, 2003.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Introdução**: ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2016. Disponível em: <http://www.mec.gov.mz/DN/DIEE/Pages/default.aspx>. Acesso em: 2 mar. 2025.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com necessidade educativa especial (2020-2029)**. Maputo: UNICEF, 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. Plano estratégico de educação e cultura (2012-2016). **Vamos aprender**: construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83, de 23 de março**. I Série, Boletim da República, Número 12. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92, de 6 de maio**. I Série, Boletim da República, Número 19. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/18, de 28 de dezembro**. I Série, Boletim da República, Número 254. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Diploma Legislativo nº 2288 de 25 de setembro**, Província de Moçambique: Regulamento do Ensino Particular. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1962.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique de 1990**. Maputo. Disponível em http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique_constituicao.pdf. Acesso em: 5 abr. de 2025.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique de 2004**. Maputo. Disponível em http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique_constituicao.pdf. Acesso em: 23 abr. de 2025.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Tais Marguti do. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. *In*: LACERDA, Cristina Brogília Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Baliero (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51–64.

SANTOS, Silvana; ZANDAMELA, Nehemias. Políticas linguísticas e tradução- interpretação de língua de sinais: aproximações entre Brasil e Moçambique. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 101–123, 2015. DOI: 10.5007/1984-8420.2015v16n2p101. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p101>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SASSIKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, Brasil, v. 35, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978064/313169978064.pdf>. Acesso 20 abr. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

WADE, Barrie; MOORE, Maggie. **Patterns of educational integration**: international perspectives on mainstreaming children with special educational needs. Oxford: Triangle Books, 1992.

Recebido em dezembro 2025 | Aprovado em abril 2026

MINI BIOGRAFIA

Názia Anita Cardoso Nhongo Bavo

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Professora Auxiliar do Departamento de Línguas da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo-Moçambique e Gestora do curso de Licenciatura em Ensino de Português, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM.

E-mail: nazianhongo@gmail.com