


EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: um estudo sobre a Aprendizagem Virtual de estudantes com Deficiência Auditiva na Universidade Eduardo Mondlane

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: a study on Virtual Learning for students with Hearing Impairment at Eduardo Mondlane University

EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MOZAMBIQUE: un estudio sobre Aprendizaje Virtual para estudiantes con Discapacidad Auditiva en la Universidad Eduardo Mondlane


Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG), Goiás, Brasil. Professor Associado da UFG e integrante permanente do PPGE/FE/UFG, coordenador do grupo de pesquisa em educação especial e inclusão escolar da UFG. professorricardoteixeira@gmail.com

 0000-0002-1603-2088

Clódio Elija André Guambe

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo Moçambique. Professor da Faculdade de Educação da UEM, participante do grupo de pesquisa em educação especial e incluso escolar Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás, Brasil. elijaguambe@gmail.com

 0000-0002-1449-4166


Xavier Muianga

Doutorado em Ciências de Computação e Sistemas pela Universidade de Estocolmo - Suécia. Professor dos programas de graduação e pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Universidade Eduardo Mondlane. xmuianga@gmail.com

 0000-0002-1605-6231

José Salinas Reginaldo

Doutorado em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica de Moçambique [Conv. USP/Brasil]. Professor Auxiliar e Pesquisador na área de Educação Inclusiva, Diversidade e Emergencial (EiE) - Intervenção em SMAPS e Psicopedagógica; Psicólogo. jreginaldo.rh@gmail.com

 0009-0006-0790-7061

Recebido em: 01/04/2024
Aceito em: 01/09/2024
Publicado em: 30/11/2024

RESUMO:

Este estudo investiga a educação inclusiva no ensino superior em Moçambique, com foco na aprendizagem virtual dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, especialmente os com deficiência auditiva, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O estudo se valeu de análise documental e entrevistas com 27 estudantes com deficiência auditiva sobre ambientes virtuais de aprendizagem. Apresenta, como resultados, dentre outros, a presença de fragilidades das políticas orientadoras da Educação Inclusiva em Moçambique, marcadas pela ausência de disposições específicas sobre aprendizagem virtual para estudantes com Necessidades Educativas Especiais, fato que abrange a Estratégia de Educação Inclusiva da UEM.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Inclusiva; Deficiência auditiva; Ensino Superior Moçambicano; Universidade Eduardo Mondlane.

Introdução

No contexto moçambicano, a Educação Inclusiva (EI) é reconhecida como um princípio fundamental que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, deficiências ou características específicas, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais. A implementação efetiva da EI no ensino superior em Moçambique, em particular, é essencial para promover a equidade e a diversidade dentro das instituições de ensino. Neste âmbito, é assinalável a introdução de diversas reformas políticas e institucionais, inseridas nos protocolos internacionais de que o país é signatário. Apesar dos esforços realizados, ainda persistem desafios significativos na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva (Nhapuala & Almeida, 2016; Soniva, 2021).

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a maior e mais antiga instituição de ensino superior em Moçambique, tem implementado diversas medidas administrativas e pedagógicas alicerçadas na sua Estratégia de EI, lançada em 2018, com base no direcionamento das políticas implementadas no campo educacional no País. No entanto, mesmo compreendendo avanços no acesso ao ensino superior – graduação e pós-graduação – e implementações de ações de permanência, a UEM enfrenta o desafio de atender aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), possibilitando que eles tenham acesso adequado a recursos e suporte para uma experiência de aprendizagem mais efetiva.

Ademais, com o aumento da utilização de plataformas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sobretudo após as restrições impostas pela Covid-19 (Cherinda, Rosário & Maluleque, 2021; Nhancale, 2022), surge a necessidade de avaliar como estas ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas para promover a inclusão de estudantes com NEE, como é o caso da deficiência auditiva/surdez¹. Esta necessidade mostra-se premente, tendo em conta o aumento do significativo número de estudantes com NEE que ingressam na UEM e a prevalência de práticas pedagógicas discriminatórias e pouco inclusivas (UEM, 2017a; Samboco, 2020).

¹ Diferentemente do entendimento que se tem no contexto brasileiro, em Moçambique, particularmente na UEM, a surdez é vista como parte integrante da deficiência auditiva. Nesta controvérsia, alguns autores argumentam que a deficiência auditiva é mais abrangente, contemplando a perda auditiva grave ou profunda, considerada na surdez para o recurso à língua de sinais, usada na comunicação dos surdos (Freitas et al., 2017). Por isso, o presente estudo abraça o entendimento assumido no contexto educacional moçambicano, onde a surdez afigura como tipologia da deficiência auditiva (UEM, 2017a).

Neste âmbito, o presente estudo busca explorar e analisar criticamente a experiência de aprendizagem virtual de estudantes com deficiência auditiva na UEM. Ao examinar os desafios enfrentados, as práticas inclusivas existentes e as lacunas a serem abordadas, o estudo propõe-se a contribuir com reflexões em torno da EI e sua interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) adotadas no Processo de ensino-aprendizagem na UEM.

Para atender aos objetivos deste estudo, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, permitindo uma análise das políticas que orientam a EI no ensino superior em Moçambique e uma compreensão aprofundada das experiências dos estudantes com deficiência auditiva na aprendizagem virtual. Vinte e sete (27) estudantes com deficiência auditiva da UEM foram aleatoriamente selecionados como participantes do estudo, levando em consideração critérios de acessibilidade e manifestação de interesse. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas individualmente com os participantes, proporcionando um espaço para que expressassem suas percepções em relação à aprendizagem virtual, fato que permitiu uma compreensão mais abrangente da dinâmica da EI no contexto específico da UEM.

Para além da seção introdutória, este artigo traz, por meio da revisão narrativa, uma discussão sobre a EI na política educacional em Moçambique, com maior realce para o subsistema do Ensino Superior. Neste quadro, o estudo assinala os principais marcos e desafios da EI no Ensino Superior moçambicano para, em seguida, lançar um olhar em torno da aprendizagem virtual dos estudantes com deficiência auditiva da UEM. Por fim, são apresentadas, em gesto de considerações finais, os principais achados e linhas futuras de investigação decorrentes deste estudo.

Educação Inclusiva no contexto da Política Educacional em Moçambique

No centro desta pesquisa, encontra-se o conceito de “Educação Inclusiva” que, segundo Lopes et al. (2020), resulta das várias formas estratégicas e esforços interpessoais e sociopedagógicos para lidar com seres distintos da considerada normalidade humana. Trata-se de um movimento relativamente novo, olhando “o grande período de exclusão que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram” (Lopes et al., 2020, p. 18), não obstante seja largamente pesquisado nos últimos anos.

No contexto educacional moçambicano, as políticas tendentes à implementação da EI são recentes, embora houvesse, desde a época colonial², movimentos preocupados com a educação de pessoas com NEE, mormente causadas por deficiência (Nhapuala & Almeida, 2016; Samboco, 2020; Tomo, 2022). Nota-se, contudo, que desde a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovada em 1983, a EI aparece alicerçada na abordagem da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Constitui exemplo disso a definição veiculado na Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020 – 2029 que, ao referenciar a UNESCO (1998), concebe a EI como um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico-intelectual, cultural, social, linguística, racial, religiosa e outras particularidades.

De uma forma geral, os instrumentos políticos que orientam o sistema educacional moçambicano mostram que a EI emerge ligada ao direito à educação, consagrado nos textos constitucionais de 1975 (art. 34), 1990 e 2004 (art. 88), esta última revista em 2018 sem, no entanto, introduzir alterações em relação ao direito à educação (Moçambique, 2004). Neste contexto, importa destacar que foi com a Constituição de 1990 e a Lei n.º 6/1992, de 6 de maio, que se introduziu formalmente a EI em Moçambique, como parte integrante do Plano Estratégico do Sector da Educação 1997 – 2001, concebido pelo então Ministério da Educação em 1998, sob o lema “Combater a exclusão e renovar a escola” (Lopes et al., 2020; Soniva, 2021).

Nessa altura, o paradigma da EI defendeu valores como inclusão e participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo a pessoa com deficiência, tomando a valorização das especificidades de cada um, partindo do conhecimento real ao eminente, como cerne da inclusão. Esta visão buscava responder aos apelos levantados na conferência mundial sobre NEE, na qual se produziu a Declaração de Salamanca (1994), progressivamente acompanhada pelas Declarações de Dakar (2000) e de Incheon (2015). Particularmente, a Declaração de Incheon, realizada na Coreia do Sul em maio de 2015, propõe-se a assegurar, entre 2015 e 2030, uma EI equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de

² A exemplo do Brasil, Moçambique atravessou um período de dominação colonial, tendo conquistado a sua independência em 1974, com assinatura dos Acordos de Lusaka entre o então Governo Português e a Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO. Foi sob comando desta frente libertadora que, em 25 de junho de 1975, Moçambique proclamou a sua independência, passando a ser reconhecido como um Estado soberano, sob denominação de República Popular de Moçambique.

aprendizagem ao longo da vida, sendo transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humanos (Soniva, 2021).

Os pressupostos e ditames destas declarações de que Moçambique é signatário, são notáveis na mais recente reforma feita ao SNE em Moçambique, por meio da Lei n. 18/2018, de 28 de Dezembro. Esta política, embora não apresente uma definição de EI, se ocupa em esclarecer que o sistema educacional moçambicano é considerado inclusivo quando: (i) reconhece que todos os indivíduos podem aprender; (ii) reconhece e respeita diferenças nos indivíduos: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/incapacidade, classe social, estado de saúde; (iii) permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todos; (iv) faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; (v) é um processo dinâmico que está em evolução constante; e (vi) não deve ser restrito ou limitado por turmas numerosas, tipo de infraestruturas escolares nem por falta de recursos materiais (Moçambique, 2018).

Desde a introdução formal da EI em 1998, várias reformas políticas e institucionais vêm sendo realizadas nos diversos subsistemas educacionais, incluindo o ensino superior. Como corolário destas reformas, observa-se a formação de quadros em todos os níveis, a criação de centros de recursos de EI e a mobilização de massas em campanhas de sensibilização (Lopes et al., 2020). Desta forma, percebe-se que o contexto da EI em Moçambique é intrinsecamente ligado às políticas educacionais que buscam garantir o acesso equitativo e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Contudo, embora tenham sido feitos progressos significativos na promoção da inclusão no sistema educacional moçambicano, ainda existem desafios consideráveis, especialmente no contexto do ensino superior. Assim, torna-se crucial analisar os avanços e desafios específicos da EI neste contexto em Moçambique, explorando como as políticas e práticas estão sendo implementadas para garantir que todos os estudantes, incluindo os com deficiência auditiva, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade.

Avanços e desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior em Moçambique

Moçambique ainda está em busca de um modelo próprio de EI considerando as experiências mais bem-sucedidas a nível global e as singularidades do sistema

educacional (Nhapuala, 2014). Tal deve-se, sobretudo, ao fato de a educação superior moçambicana ser relativamente nova, embora tenha sido introduzida ainda na administração colonial portuguesa, com a criação da Universidade de Lourenço Marques que, em maio de 1976, passou a ser designada Universidade Eduardo Mondlane (Mandlate & Nivagara, 2019; Samboco, 2020).

Ao discutir em torno dos desafios da EI no contexto moçambicano, Nhapuala (2014) aponta que mesmo com as reformas políticas mais recentes, tendentes a garantir iguais oportunidades de acesso à educação a todos cidadãos, independentemente das suas características e necessidades específicas, a EI ainda é feita sob comando de leis avulsas, não sendo exceção o subsistema de ensino superior. No mesmo diapasão, Nhapuala (2014) acrescenta mais um desafio que é a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros capazes de responder ao desiderato da EI no ensino superior.

No seu estudo, Matemulane (2015) por via de Lopes et al. (2020) levanta, dentre outros desafios, a necessidade de investimento na formação de especialistas e no treinamento contínuo do capital humano já existente, de modo que haja investigação profunda sobre as particularidades dos estudantes com NEE e as acções que devem ser implementadas.

Por sua vez, Samboco (2020), embora reconheça a importância da introdução de formulários para a identificação de estudantes com NEE no ato da realização de exames de admissão aos cursos oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior em Moçambique, posteriormente acompanhada pela introdução do curso de licenciatura em Línguas de Sinais de Moçambique e outras políticas que promovessem a educação superior para todos, refere que muito há por se fazer. Neste âmbito, merece destaque a inexistência de dados estatísticos sistematizados e fidedignos sobre o número de estudantes com NEE nas diversas instituições de ensino, fato que dificulta o desenho de ações que garantam o seu atendimento adequado (Nhapuala, 2014; Samboco, 2020).

Não menos importante, é a falta de adequação das infraestruturas físicas e dos equipamentos necessários para a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior (Samboco, 2020). Este desafio abarca a componente tecnológica, uma vez que as TIC são, atualmente, encaradas como um fator preponderante na aprendizagem de pessoas com deficiência e outras NEE, devido a sua multiplicidade de funções.

O estudo de Mandlate e Nivagara (2019) assinala, como desafio, a inexistência de um instrumento político que regule as questões de acesso e inclusão de pessoas com NEE no ensino superior, situação que obriga cada instituição a criar condições

para o ingresso, ensino e aprendizagem de estudantes com estas características. Este cenário torna imperiosa a fortificação das políticas de inclusão de estudantes com NEE nesse nível, como forma de assegurar que este segmento social possa ingressar em qualquer instituição do ensino superior, observando os critérios estabelecidos para efeitos de admissão ou acesso que, também, devem estar fundados na inclusão.

Aliás, uma análise profunda ao Plano Quinquenal do Governo (2020 – 2024), mostra que é sob esta perspectiva que, no eixo referente ao Desenvolvimento do Capital Humano e Social, o Governo moçambicano propõe a promoção de um sistema educativo de qualidade, inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano e propicie a expansão e o acesso equitativo aos ensinos superior e técnico profissional (Moçambique, 2020).

Ao analisar os avanços e desafios da EI no ensino superior em Moçambique, é crucial focar na aprendizagem virtual dos estudantes com deficiência auditiva da UEM, enquanto lócus desta pesquisa. Por um lado, este enfoque permite uma análise específica das experiências e barreiras que estes estudantes percebem em AVA. Por outro, o enfoque na aprendizagem virtual dos estudantes com deficiência auditiva da UEM, permite o levantamento das medidas e estratégias institucionais adotadas por esta universidade para promover uma educação cada vez mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

Aprendizagem Virtual dos estudantes com Deficiência Auditiva na Universidade Eduardo Mondlane: um olhar sob lentes da Educação Inclusiva

Antes de se explorar a dinâmica da aprendizagem virtual dos estudantes com deficiência auditiva na UEM, é fundamental compreender a abordagem e o entendimento que esta instituição tem em relação às Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, mais especificamente, à deficiência auditiva. Entender como a UEM aborda estas questões é crucial para avaliar a eficácia de suas iniciativas de inclusão e identificar áreas de melhoria que possam promover uma experiência de aprendizagem que atenda todos os estudantes, na sua diversidade de necessidades e características.

De modo geral, o Plano Estratégico da UEM (2018 – 2028) assim como a Estratégia de EI da UEM (2018 – 2022), ambos aprovados em 2017, mostram que a visão desta universidade em relação à EI é alicerçado na corrente da inclusão total, na medida em que propõe que todas unidades orgânicas e acadêmicas estejam

preparadas para responder, de forma satisfatória e eficaz, às demandas de aprendizagem e desenvolvimento conjunto dos estudantes com ou sem NEE (UEM, 2017b). Neste âmbito, importa esclarecer que a corrente da inclusão total, na qual a UEM alicerça a sua abordagem sobre a EI, defende “a eliminação completa de serviços segregados em todos os níveis de ensino” (Lopes et al., 2020, p. 18), e propõe a criação de condições que favoreçam a aprendizagem conjunta de estudantes com e sem NEE (Hamburg & Lütgen, 2019).

Relativamente às NEE, a Estratégia de EI da UEM (2018 – 2022) mostra que esta universidade abraça a concepção defendida pela UNESCO (1994). No quadro desta estratégia, entende-se, por “Necessidades Educativas Especiais” todo o tipo de dificuldades de aprendizagem que qualquer estudante pode ter ao longo do seu percurso acadêmico, implicando a mobilização de apoios pedagógicos, psicológicos e outros para que sejam sanadas ou superadas. Estes apoios podem ser permanentes ou temporários dependendo dos fatores causais de natureza biológica e/ou ambiental que caracterizam as diferenças individuais e a diversidade humana, conforme explica a estratégia em apreço.

Outro aspecto relevante que a Estratégia de EI da UEM (2018 – 2022) procura esclarecer está relacionada à tipologia de NEE. Com o efeito, ela considera que tem NEE todo estudante que apresenta dificuldades para aprender de forma autônoma, resultantes de: (i) altas habilidades/superdotação; (ii) deficiência; (iii) distúrbios de fala; (iv) albinismo; (v) distúrbios psicológicos ou comportamentais; (vi) transtornos de desenvolvimento; (vii) doenças crônicas ou prolongadas; (viii) traumas ou fobias resultantes do bullying, acidentes naturais ou humanos e carência sócio-afetiva; e (ix) qualquer outra situação de natureza racial, étnico-cultural, linguística, religiosa e política que possa inibir ou perturbar o normal desenvolvimento acadêmico do estudante, isto é, na aquisição da aprendizagem formal, na produção de conhecimento científico e na inserção profissional (UEM, 2017a).

Nesta abordagem, é possível perceber que, à luz das políticas que orientam a EI na UEM, as NEE desdobram-se em várias, incluindo a deficiência na sua multiplicidade. No entanto, olhando para o cerne desta pesquisa, destaca-se a deficiência auditiva que, na literatura, que pode afetar o convívio social do sujeito, dada a sua interferência direta no desenvolvimento da linguagem, da fala, comunicação interpessoal e aprendizagem, podendo prejudicar o desenvolvimento escolar, conforme explicam Cruz et al. (2009).

Enquanto conceito, a “deficiência auditiva” não tem reunido consenso, uma vez que tem merecido diversos entendimentos, sobretudo quando comparada à surdez.

Por exemplo, a Estratégia de EI da UEM (2018 – 2022) não faz distinção entre uma ou outra, ou seja, engloba a surdez na deficiência auditiva e não a trata como uma necessidade educativa especial isolada. Por isso, qualquer estudo que envolva estudantes com deficiência auditiva na UEM, deve ter em conta que se refere, simultaneamente, aos estudantes surdos e aos estudantes com baixa audição.

O posicionamento assumido pela UEM na sua estratégia de EI contrapõe-se à abordagem de autores como Freitas et al. (2017). Na concepção destes autores, a expressão “deficiência auditiva” é usada em muitos contextos para indicar perda de audição ou diminuição na capacidade de escutar os sons. Recorrendo à explicação da Organização Mundial da Saúde, Freitas et al. (2017) referem que considera-se deficiência auditiva quando há perda auditiva que varia de leve a grave em relação à pessoa com audição normal que, em geral, tem habilidade para detecção de sons até 20 dB N.A (decibéis, nível de audição).

Com base nesta discussão, impera esclarecer que os 27 participantes deste estudo são constituídos quer por estudantes com baixa audição quer por estudantes surdos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Variáveis	Categorias identificadas
Sexo	Masculino e feminino
Faixa etária	Idades compreendidas entre 17 e 46 anos
Cursos frequentados	Graduação: Agronomia e Extensão Agrária, Animação Turística, Biologia e Saúde, Engenharia Electrónica, Ensino de Inglês, Ensino de Línguas Bantu, Estatística, Medicina e Língua de Sinais de Moçambique
	Pós-Graduação: Mestrado em Educação Inclusiva
Tipos de deficiência auditiva	Baixa audição e Surdez

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como é possível notar no Quadro 1, os participantes deste estudo revelam uma diversidade de características que podem ser exploradas noutras pesquisas. Contudo, os achados indicam que participaram deste estudo estudantes de ambos sexos (masculino e feminino), com idades que variam de 17 a 46 anos, frequentando, na sua maioria, cursos de graduação.

Discutidos os pontos prévios, lança-se, doravante, olhar em torno da aprendizagem virtual dos estudantes com deficiência auditiva da UEM. Em primeiro plano, são exploradas as experiências (ambientes, plataformas e aplicativos de

aprendizagem virtual) relatadas pelos sujeitos da pesquisa para, em seguida, levantar os desafios e perspectivas da sua aprendizagem virtual, tendo como bússola os pressupostos da EI.

Estudos conduzidos por Guambe (2022) e Cherinda, Rosário e Maluleque (2021) revelam que na UEM, a aprendizagem virtual de estudantes inscritos em cursos presenciais ocorre, formalmente, no Moodle, internamente chamada por VULA³. No entanto, o advento da Covid-19, ditou a introdução de outras ferramentas da Web 2.0, como forma de responder às restrições impostas pela pandemia e assegurar o cumprimento das recomendações emanadas do Ministério que superintende o ensino superior em Moçambique, no caso o Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. Foi neste contexto que a exortação reitoral, de 25 de março de 2020, estabeleceu o uso de plataformas como Google aulas, Skype, Colibri e WhatsApp, para assegurar o ensino e aprendizagem virtual na UEM.

Os dados dos estudos acima referidos coincidem com os achados desta pesquisa, na medida em que os resultados das entrevistas mostram que a aprendizagem virtual dos participantes é orientada por diversas plataformas e aplicativos, com maior destaque para o WhatsApp e o VULA. Este fato revela que a aprendizagem virtual dos estudantes com deficiência auditiva da UEM é versátil e propicia o atendimento das necessidades e preferências de aprendizagem destes estudantes. Neste campo, diversos autores que debruçam sobre esta temática, a exemplo de Tomaz (2020) e Pereira (2023), defendem que a diversificação de ferramentas ou plataformas propicia a adaptação dos estudantes com deficiência auditiva a diferentes contextos de aprendizagem virtual e a sua busca por experiências de aprendizagem mais colaborativas.

Por exemplo, um dos sujeitos desta pesquisa, aqui categorizado como “Participante A”, destacou o seguinte:

Participante A, estudante com baixa audição

“[...] não gostava do VULA, mas passei a gostar no dia em que um dos docentes criou grupos de debate de forma automática...foi uma atividade interessante...com uso do Google Meet e do Zoom, também passei a gostar de fazer apresentações virtualmente, porque me expressava melhor e sem nervosismo que é inevitável na presença física do docente [...]” (Tradução em Língua de Sinais Moçambicana feita pelos autores).

³ O VULA é uma adaptação do Moodle feita pela UEM para assegurar o ensino híbrido. Ela pode ser acedida através do seguinte endereço: <https://vula.uem.mz/>

Ademais, estes achados despertam a necessidade de reflexão em torno da complexidade de algumas plataformas de aprendizagem virtual e impulsionam a revisão/reconfiguração das políticas que orientam a EI nas instituições de ensino, de modo que promovam o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que privilegiem o uso de ferramentas virtuais que melhor atendam às necessidades e preferências dos estudantes com deficiência auditiva, evitando que a aprendizagem virtual não de gere novas formas de exclusão, mas sim constitua uma oportunidade de inclusão, conforme defende Pereira (2023).

O outro aspecto explorado na entrevista feita aos participantes deste são os espaços e tipos de ambientes de aprendizagem virtual. Neste prisma, os resultados obtidos mostram que os estudantes com deficiência auditiva da UEM frequentam mais as salas de aula virtuais os fóruns de discussão on-line. Relativamente aos tipos de ambientes virtuais, os resultados das entrevistas revelam que os estudantes com deficiência auditiva da UEM disseram preferir, simultaneamente, ambientes de aprendizagem síncrona (em tempo real) e os de aprendizagem assíncrona (em momentos flexíveis). O quadro seguinte (Quadro 2) apresenta o resumo das principais plataformas usadas e dos ambientes frequentados pelos participantes na aprendizagem virtual.

Quadro 2 - Ferramentas, espaços e ambientes de aprendizagem virtual dos participantes

Variáveis	Categorias identificadas
Ferramentas de aprendizagem virtual usadas	WhatsApp, VULA (Moodle), Google Meet, Zoom, YouTube, Mail e Google Classroom
Espaços de aprendizagem virtual frequentados	Fóruns de discussão online, salas de aula virtuais (vídeo e Chat) e grupos de estudo virtuais
Tipos de ambientes virtuais frequentados	Ambientes virtuais de aprendizagem síncrona e ambientes virtuais de aprendizagem assíncrona

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise profunda destes achados indica que as experiências e preferências de aprendizagem virtual dos estudantes com deficiência auditiva da UEM denotam uma abordagem flexível e adaptável ao processo de aprendizagem, onde valorizam as interações em tempo real, proporcionadas por ambientes virtuais síncronos, assim como a flexibilidade e autonomia oferecidas por ambientes virtuais assíncronos, conforme defendem Santos e Okada (2014) assim como Luangrungruang e Kokaew (2022). Neste âmbito, vale destacar, como exemplo, a perspectiva de um dos estudantes entrevistados, aqui categorizado como “Participante B”, na medida em que

mostra o seu apreço pelas valências apresentadas pelas ferramentas, pelos espaços e ambientes que possibilitam a sua aprendizagem virtual, senão vejamos:

Participante B, estudante surdo

“[...] para mim as atividades em fóruns de debates são mais significativas, porque me permitem explorar a minha habilidade de escrita [...] por exemplo nos fóruns criados no VULA, aprecio a possibilidade de ler as explanações e reagir às opiniões submetidas pelos meus colegas, assim como eles fazem aos meus escritos” (Tradução em Língua de Sinais Moçambicana feita pelos autores).

Ademais, estes resultados destacam a pertinência de formular-se políticas e estratégias de EI que favoreçam uma variedade de métodos de ensino aplicáveis no contexto virtual, permitindo o atendimento das necessidades individuais dos estudantes com deficiência auditiva e promovam uma experiência de aprendizagem mais diversificada. Igualmente, esta abordagem ressalta a multiplicidade de valências das TIC, sendo notória a sua aplicabilidade na promoção da inclusão no processo de ensino-aprendizagem que ocorra em ambientes virtuais.

De modo geral, as asserções dos participantes deste estudo revelam uma necessidade urgente de se rever e reconfigurar as políticas e estratégias institucionais que orientam a EI no ensino superior. Paralelamente à revisão e reconfiguração dos instrumentos suleadores⁴ da EI, torna-se imprescindível a adoção de práticas e ações pedagógicas que se revejam nas necessidades, características e preferências dos estudantes com NEE tornando a EI real, exitosa e, sobretudo, assente na diversidade.

Considerações Finais

Este estudo revelou o quão importante e desafiador é discutir em torno EI no Ensino Superior em Moçambique, sobretudo quando se lança um olhar para a aprendizagem virtual dos estudantes com NEE, num contexto em que as TIC emergem com uma multiplicidade de valências para processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, a análise feita neste estudo mostra as fragilidades que as políticas que guiam a EI em Moçambique têm. Estas fragilidades são extensivas à Estratégia de Educação Inclusiva da UEM (2018 – 2022), na medida em que não apresenta qualquer disposição referente à aprendizagem virtual dos estudantes com NEE.

⁴ Alusão ao termo adotado por Paulo Freire na obra: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Adotamos o termo com plena intenção provocativa e combativa à preponderância da supremacia eurocêntrica sobre os países do sul.

Embora as políticas e estratégias nacionais e institucionais que fundamentam a EI no contexto moçambicano não contemplem a questão da aprendizagem virtual, a dinâmica atual da EI no ensino superior, particularmente na UEM, é marcada pelo uso de diversas plataformas, aplicativos e ambientes de aprendizagem virtual. Este fato constitui, atualmente, um desafio institucional que exige, dentre várias medidas, uma reforma política, institucional e pedagógica, evitando que a aprendizagem virtual abra espaço para a exclusão dos estudantes com NEE. Pelo contrário, a reforma a ser feita deverá alavancar a EI, assegurando que o uso de TIC no processo de ensino e aprendizagem que envolva os estudantes com NEE seja inclusivo e assente na diversidade.

Referências

- Cherinda, N. A. I. E. P., Rosário, L. S. H. C. Do, & Maluleque, C. M. A. (2021). Covid-19 e os desafios do ensino remoto: O caso da Universidade Eduardo Mondlane. *Revista Científica da UEM: Série Ciências Biomédicas e Saúde Pública*. Maputo: UEM.
- Cruz, M. S., Oliveira, L. R. de, Carandina, L., Lima, M. C. P., César, C. L. G., Barros, M. B. A., Alves, M. C. G. P., & Goldbaum, M. (2009). Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: Um estudo de base populacional. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(5), 1123–1131.
- Freitas, G. R., & Maranhão, T. L. G. (2017). A deficiência auditiva e a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho. *Id on Line Revista de Psicologia*, 11(34), 185–218.
- Guambe, C. E. A. (2022). Experiências e desafios da educação inclusiva durante o ensino remoto emergencial: O que relatam os estudantes com deficiência auditiva da Universidade Eduardo Mondlane? Artigo submetido para publicação na *Revista Científica da UEM*.
- Hamburg, I., & Lütgen, G. (2019). Digital divide, digital inclusion and inclusive education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6, 193–206.
- Lopes, B. D., Francisco, F. E., Francisco, V. F. M., & Dinis, T. F. (2020). Educação inclusiva em Moçambique: Um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. *Revista Onis Ciência*, 5(8), 17–29.
- Luangrungruang, T., & Kokaew, U. (2022). E-learning model to identify the learning styles of hearing-impaired students. *Sustainability*, 14(13280), 1–19.
- Mandlate, E., & Nivagara, D. (2019). Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: Progressos e desafios da sua implementação. *EDUCAMazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 22(1), 7–34.
- Moçambique, Assembleia da República. (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Moçambique, Assembleia da República. (2018a). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Moçambique, Assembleia da República. (2018b). Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro – Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Moçambique. (2020). *Programa Quinquenal do Governo 2020 – 2024*. Maputo: Conselho de Ministros.

- Nhancale, A. C. (2022). Percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem remoto em tempo da pandemia da COVID-19 na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. *RECIMA 21 – Revista Científica Multidisciplinar*, 3, 1–11.
- Nhapuala, G. (2014). Formação psicológica inicial de professores: Atenção à educação inclusiva em Moçambique. (Tese de Doutorado). Universidade Metodista do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Nhapuala, G., & Almeida, L. S. (2016). Formação de professores e inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 520–523.
- Pereira, L. B. de M. A. (2023). Contributos para a inclusão de estudantes com surdez em ambientes virtuais de aprendizagem. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga.
- Samboco, M. R. T. (2020). Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais ao/no ensino superior moçambicano: Desafios e possibilidades. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Santos, E. O., & Okada, A. L. (Eds.). (2014). *A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: Por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço*. Porto Alegre: SBC. <https://doi.org/10.5753/ctrl>.
- Soniva, R. G. J. (2021). Políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique: Reflexão dos documentos legais internacionais e nacionais. *Web Artigos*.
- Tomaz, C. (2020). O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para aprendizagem bilíngue do surdo. In *Anais do V Congresso sobre Tecnologia na Educação* (pp. 336–345). Porto Alegre: SBC. <https://doi.org/10.5753/ctrl>.
- Tomo, C. D. M. (2022). Educação inclusiva: Construção de um modelo para identificação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais de natureza intelectual-desenvolvimental em escolas regulares do ensino primário em Moçambique. (Tese de Doutorado). Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- UEM, Universidade Eduardo Mondlane. (2017a). *Estratégia de educação inclusiva da Universidade Eduardo Mondlane (2018–2022)*. Maputo: DC Autor.
- UEM, Universidade Eduardo Mondlane. (2017b). *Plano estratégico da Universidade Eduardo Mondlane (2018–2028)*. Maputo: DC Autor.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca.

ABSTRACT:

This study investigates inclusive education in higher education in Mozambique, focusing on the virtual learning of students with special educational needs, especially those with hearing impairment at Eduardo Mondlane University (UEM). The study used documentary analysis and interviews with 27 students with hearing impaired on virtual learning environments. It presents, as a result, among others, the presence of weaknesses of the guiding policies of inclusive education in Mozambique, marked by the absence of specific provisions on virtual learning for students with special educational needs, a fact that encompasses UEM's inclusive education strategy.

KEYWORDS: Inclusive education; Hearing deficiency; Mozambican higher education; Eduardo Mondlane University.

RESUMEN:

Este estudio investiga la educación inclusiva en la educación superior en Mozambique, centrándose en el aprendizaje virtual de los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos con discapacidad auditiva en la Universidad Eduardo Mondlane (UEM). El estudio utilizó análisis documentales y entrevistas con 27 estudiantes con discapacidad auditiva en entornos de aprendizaje virtual. Presenta, como resultado, entre otros, la presencia de debilidades de las políticas rectores de la educación inclusiva en Mozambique, marcada por la ausencia de disposiciones específicas sobre el aprendizaje virtual para los estudiantes con necesidades educativas especiales, un hecho que abarca la estrategia educativa inclusiva de UEM.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Pérdida de audición; Educación superior mozambiqueña; Universidad Eduardo Mondlane.