

# Educação de Surdos em Moçambique: políticas, práticas pedagógicas e (ex)inclusão no ensino secundário

Luís Muengua<sup>1</sup>, António Magalhães<sup>2</sup>, Orquídea Coelho<sup>3</sup>, António Gonçalves<sup>4</sup>  
luismuiengua@gmail.com, antonio@fpce.up.pt, orquidea@fpce.up.pt,  
ciprix2006@gmail.com

<sup>1</sup>CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal; Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (FACED), Moçambique

<sup>2</sup>Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal; Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), Portugal

<sup>3</sup>CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

<sup>4</sup>Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (FACED), Moçambique

## Resumo

Este artigo é um recorte do trabalho que estamos a levar a cabo no âmbito do projeto de doutoramento, que visa analisar as políticas educativas para área da surdez em Moçambique, no período entre 2000-2020. Na esteira da Declaração de Salamanca (1994), o Estado moçambicano introduziu o projecto escolas inclusivas em 1998. Refletimos sobre a forma como as políticas, no ensino secundário, estabelecem convergências e/ou divergências entre o plano político e as possibilidades curriculares nos domínios da inclusão e do acesso à educação de surdos/as (Zamora Jorge, 2014), visando perceber de que maneira as iniciativas políticas e as práticas pedagógicas contribuem para a melhoria das condições no acesso à escola, para a promoção da aprendizagem e da (ex)inclusão escolar (Stoer & Magalhães, 2005; Gonçalves & Vicente, 2020). Assentes numa abordagem qualitativa, fundamentada pelos pressupostos dos paradigmas socio crítico, fenomenológico-interpretativo, sócio antropológico da surdez (Coelho, 2010) e na teoria de análise sociológica de políticas educativas de Stephen Ball (Ball, 2006), analisamos fontes bibliográficas e documentos legislativos da educação relevantes para o estudo, com enfoque para a Lei do Sistema Nacional de Educação - SNE (Lei 18/2018). Os dados foram analisados com recurso às técnicas de análise documental e de conteúdo. Os resultados apontam para a existência de preocupação governamental em formular políticas que atentam às problemáticas da educação de surdos/as. Conclui-se que prevalecem desafios e problemas no contexto da implementação de políticas e das práticas pedagógicas, que o/a aluno/a Surdo/a enfrenta dificuldades na inserção escolar e pedagógica, e que há fragilidades na formação de professores, situações que acabam comprometendo o pressuposto da inclusão advogado pela legislação.

**Palavras-Chave:** Educação De Surdos, Políticas Educativas Moçambicanas, Inclusão Educativa, Ensino Secundário.

## 1 Introdução

O presente tema é um recorte do trabalho que estamos a desenvolver no âmbito do projeto de douramento em Ciências da Educação e que tem como finalidade a percepção dos fluxos entre as políticas, as práticas e a (ex)inclusão educativas. Neste artigo, propomo-nos refletir sobre a forma como as políticas, no ensino secundário em Moçambique, estabelecem convergências e/ou divergências entre o plano político e as

possibilidades curriculares nos domínios da inclusão e do acesso à educação de Surdos/as (Zamora Jorge, 2014), visando perceber de que maneira as iniciativas políticas e as práticas pedagógicas contribuem para a melhoria das condições no acesso à escola, para a promoção da aprendizagem e da (ex)inclusão escolar (Stoer & Magalhães, 2005; Gonçalves, 2015; Espada, 2018).

A abordagem metodológica é qualitativa e fundamentada nos pressupostos epistemológicos dos paradigmas socio antropológico da surdez, por partilharmos o princípio de que o/a Surdo/a pertence a uma comunidade culturalmente distinta (Skliar, 2001; Coelho, 2010; Zamora Jorge, 2014), socio crítico, por entendermos que nas políticas e práticas educativas existe uma tendência de invisibilização da cultura surda, que a escola pode promover segregação e desigualdades sociais, pelo que advogamos a promoção de mudança nas políticas e nas práticas educativas (Amado, 2017).

Foram mobilizados os fundamentos do paradigma fenomenológico-interpretativo, por comungarmos a assunção de que há criações, processos sociais e produtos culturais que são próprios da comunidade surda e que somente podem ser decodificados e apreendidos a partir dos referenciais desta comunidade (Pacheco & Caramelo, 2005; Lopes & Veiga-Neto, 2006). Também mobilizamos os pressupostos da teoria para análise sociológica de políticas educativas de Stephen Ball, no entendimento de que nos processos educativos participam vários atores e a vários níveis e que há conflitos, interesses e níveis de influência diversos (Ball, 2006; Magalhães & Stoer, 2002; Gonçalves, 2015; Januário, 2018).

As técnicas de recolha de dados assentaram na revisão bibliográfica (Severino, 2007) e documental (Fávero & Centenaro, 2019). A primeira, possibilitou aceder a um conjunto de literatura que forneceu temáticas sobre educação de Surdos/as no ensino secundário, políticas educativas e da inclusão em Moçambique, práticas pedagógicas e formação contínua de professores. Com base na segunda, acedemos e analisámos a legislação, documentos governamentais e ministeriais, do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano – MINEDH, relevantes para o estudo, com enfoque para a Lei do SNE (Lei 18/2018). Os dados foram analisados com recurso às técnicas de análise temática, para o caso da informação contida nos livros, artigos, teses e relatórios, e análise documental e de conteúdo, que nos permitiu identificar os sentidos ocultos ou latentes a partir da (re)interpretação desses textos (Fávero & Centenaro, 2019).

## **2 Educação inclusiva em Moçambique: cenários entre o ideário político e as possibilidades curriculares**

Como signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Moçambique teve de repensar as práticas educativas para prover educação a todas as pessoas com deficiência e garantir o seu acesso e sucesso na escola regular (Damota, 2018; Machava, 2014; MINEDH, 2020). A introdução do Projecto Escolas Inclusivas - PEI pelo governo moçambicano, em 1998, é parte dessa intenção e constituiu um marco na engrenagem de mudanças no SNE, possibilitando o empreendimento de reformas no setor da ‘educação especial’ para “combater a exclusão e renovar a escola” (Ferreira & Manhiça, 1998, p. 6), manifestando o “compromisso com o desiderato de uma escola não excludente e capaz de responder às necessidades educativas de todos os alunos” (Nhapuala & Almeida, 2016, p. 521).

O PEI, inicialmente, “envolveu 11 escolas regulares de 5 províncias” (MINEDH, 2020, p. 11), constituindo-se como um mecanismo e “processo dinâmico[s]” que evoluiu e “estendeu-se às restantes províncias do país” (Zamora Jorge, 2014, p. 254), transformando-se, assim, “em Programa Nacional de Educação Inclusiva” (MINEDH, 2020, p. 11) com o objetivo de desenvolver ações de “intercâmbio entre a escola e a comunidade”, promover a justiça social e contribuir para a construção de uma sociedade alicerçada nos fundamentos da inclusão (Ferreira & Manhiça, 1998, p. 5).

Para a operacionalização das mudanças desejadas na sociedade e no sistema educativo impuseram-se vários desafios, que tornaram visível o fosso entre o ideário político e as reais possibilidades/condições educativos (Reginaldo, 2018; Lopes et al., 2020).

O Relatório de Consultoria do PEI, nas recomendações, aponta a necessidade de “oferecer treinamento básico aos formadores responsáveis pela implementação do Projecto nas Províncias” (Ferreira & Manhiça, 1998, p. 46). Reconhece que o “nível de formação educacional destes representantes do MINED é significativamente restrito e, uma das barreiras que afectam a efectiva implementação de mudanças na gerência de recursos humanos” (*ibidem*).

Tais fragilidades/barreiras são reveladoras do fosso existente entre as problemáticas a nível da conceção de políticas e o contexto de implementação das mesmas (Reginaldo, 2018), situação que pode ter contribuído para a fragilização das competências e habilidades educativas desejadas nos/as alunos/as Surdos/as, como ilustra a teoria do ciclo de políticas que sublinha que a implementação de uma política está sempre sujeita a (re)contextualização e (re)criação pelos atores no contexto da prática, sendo por isso é passível de gerar efeitos e não somente os resultados esperados (Ball, 2006).

O estudo realizado por Alberto e Oliveira (2018), na província de Nampula, que analisou as perceções e práticas dos professores no âmbito da educação inclusiva, revela que “enquanto profissionais responsáveis pela operacionalização do princípio da educação inclusiva, [as] perceções e práticas dos professores divergem com a teoria e as orientações normativas relacionadas com a educação inclusiva nas escolas” (p. 157). Os autores acrescentam que concorre para tal situação o facto de “ao longo da sua formação profissional, não terem tido disciplinas ou capacitação em matéria de educação inclusiva e as escolas em que trabalham não apresentarem características e infraestruturas de apoio a alunos” com “NEE” (*ibidem*).

As fragilidades na formação de professores no âmbito da inclusão educativa é uma temática fraturante, refletindo um “desalinhamento preocupante entre as propostas das políticas educativas e o contexto das práticas” (Reginaldo, 2018, p. 62). Seria interessante questionar sobre o tempo que precisariam os alunos/as Surdos/as para acederem ao conhecimento curricular e desenvolverem habilidades desejadas, atendendo a “que a filosofia da inclusão na escola” já era “prejudicada pelo currículo dos institutos de formação de professores”, que não incluía a disciplina de NEE no sentido de promover “uma atitude consciente e uma sólida preparação profissional” que permitisse “uma prática educativa de qualidade” e estimuladora das potencialidades de aprendizagem dos/as alunos/as (Alberto & Oliveira, 2018, p. 165).

Convém lembrar, para efeitos de contextualização, tendo em conta o período em que escrevemos este texto, que registam-se avanços no domínio da formação e afetação dos/as professores/as para trabalhem com Surdos/as em Moçambique, como ilustra a

contratação de professores e intérpretes feita pelo MINEDH em 2020 (MINEDH, 2019) e a licenciatura em LSM que arrancou em 2014 (UEM, 2013).

Aludindo aos problemas sistêmicos na formação de professores/as e às práticas educativas inclusivas, estudos apontam que a fraca capacidade financeira do MINEDH condiciona a efetivação destas iniciativas (Reginaldo, 2018), limitando a criação de “condições favoráveis como recursos materiais e humanos multidisciplinares com competências profundas” sobre a matéria (Lopes et al., 2020, p. 21).

Não adotamos o conceito de competência no sentido de associar os resultados educativos à perspectiva economicista de educação. Isto é, não estabelecemos uma correspondência directa entre “a exigências do mercado” e a necessidade de formar indivíduos para alimentar o mesmo mercado, configurando a individualização do sujeito, na medida em que este passa a assumir as responsabilidades pelo seu desempenho ou fracasso no processo educativo (Stoer & Magalhães, 2005, p. 47).

Pretendemos alertar para as injustiças promovidas pelo sistema educativo, que nem sempre têm origem ao nível das concepções e práticas dos/as professores/as, mas, por vezes, ao nível social e político. Ao fazê-lo, o intento é o de ampliar a nossa reflexão sobre a exclusão escolar, dado que as realidades educativas são diversificadas no país (Gonçalves, 2015). Abdicamos, por isso, das abordagens pedagógicas que estabelecem uma relação directa e unidireccional entre a possibilidade de (re)produção do conhecimento curricular e a capacidade de traduzi-lo na prática, perspectiva que acaba por conferir a “centralidade ao conhecimento como factor de produção” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 46) e consequente performatividade com reprodução curricular. A escola não deve “ter o mercado como meta do esforço educacional”, mas, sim, almejar o crescimento, o progresso, a “transformação e emancipação social e humana” dos/as alunos/as (Gonçalves, 2015, p. 168).

Pretendemos, com o conceito de competência remeter para habilidades “essenciais, que dão azo, pelo menos em parte, a iniciativas como a da ‘gestão flexível do currículo’” pelos profissionais da educação e que possibilitem, por essa via, um desenvolvimento no/a aluno/a resultante de “uma formação integral que está longe de se esgotar na sua relação com o mercado” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 51). Privilegiamos esta abordagem educativa porque entendemos que nela está subjacente o princípio de ‘individuação do sujeito’ (*ibidem*), no sentido em que os processos e práticas educativos resultam de uma articulação entre as possibilidades cognitivas do aluno, a capacidade de construção de respostas pelos sistema educativo e de ressignificar os saberes adquiridos pelo/a aluno/a para que este/a possa evoluir em termos metacognitivos e de autonomia na construção de respostas para as situações com as quais é confrontado.

Não há “relação directa entre a origem social do aluno e a capacidade” deste evoluir em termos cognitivos (Ball, 2013, p. 30). Logo, se “o conceito de competência é um conceito de mediação, ele não pode ser esgotado por apenas um dos campos entre os quais se faz essa mediação”, por exemplo a questão pedagógica e a necessidade de exteriorizar os saberes curriculares, mas numa “articulação funcional entre os dois campos” que possa ser geradora de saberes, atitudes e valores (Stoer & Magalhães, 2005, p. 47).

Na educação de Surdos/as, o desenvolvimento de competências curriculares e sociais fica comprometida por conta da ausência dos marcadores culturais surdos, das

fragilidades pedagógicas dos professores do ensino secundário na construção de respostas educativas inclusivas. A ausência destes marcadores nos processos curriculares não só fragiliza o acesso ao conteúdo curricular, como traduz o empobrecimento das competências curriculares e lexicográficas do/a aluno/a Surdo/a (Carvalho, 2019; Muengua, 2019).

Para permitir que emerja uma partilha que possa gerar (trans)formações significativas no/a professor/a e no/a aluno/a Surdo/a, componente essencial nos processos educativos, é necessário que essa relação se deixe interpelar pela cultura surda para que o “ambiente de valores, conceitos, representações, esquemas mentais, sensibilidades, enfim, modos de ser, de afetar e de se deixar afetar” definam a relação educativa e os processos sociais (Valle, 2019, p. 11), de modo a que possam instituir uma forma de pensar que resulta de um processo alicerçado em referenciais surdos.

### **3 Políticas educativas, formação de professores/as e práticas pedagógicas: o lugar dos marcadores culturais surdos**

As políticas educativas moçambicanas tomam a formação inicial e em exercício de professores/as como uma “estratégia para a implementação efectiva da educação inclusiva” (MINEDH, 2020, p. 11).

No caso do trabalho com os/as Surdos/as, esta formação vai conferir alguma capacidade para que o/a professor/a oriente os processos e práticas educativos fundamentado/a nos referenciais da cultura surda. Quer dizer, privilegiando o bilinguismo para possibilitar que a comunicação não-verbal não constitua uma fonte de exclusão social e educativa, visto que a língua de sinais/gestual é para o/a Surdo/a, desde cedo, o meio de acesso ao mundo, tal como enfatizam Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) ao referirem que “muito antes da criança falar já o seu corpo ‘fala’” (p. 8).

Neste caso, ‘fala’ não se refere, somente, à vocalização ou exteriorização de ideias com base em mecanismos convencionados pela comunicação vocal, mas também a forma de pensar e ressignificar a partir de uma língua diferente que é apropriada de forma natural pelo/a Surdo/a (Coelho, 2010). Aqui, entendemos que o papel desempenhado pelos/as professores/as de Surdos/as é crucial para combater, pelo menos em parte, a “orientação hegemônica do discurso globalizado em torno da educação de resultados, de carácter economicista” (Libâneo, 2020, p. 41), mas também para ampliar e diversificar as possibilidades de acesso ao currículo.

Deste modo, pontuamos que na educação de Surdos/as é preciso estar atento para as fronteiras ténues entre a inclusão/exclusão, as diferenças, os direitos e as (des)igualdades (Stoer & Magalhães, 2005), que, por sua vez, são materializados pela presença ou não dos marcadores culturais surdos nos processos e práticas educativos (Coelho, 2010; Zamora Jorge, 2014). Simbine (2014), refletindo sobre as práticas educativas em Moçambique e a natureza da formação dos/as profissionais da educação para trabalharem em contextos que envolvem alunos/as com NEE, refere que estes/as “são, na sua maioria, senão na totalidade, formados para o ensino regular” (p. 249), isto é, para as turmas de alunos ouvintes – a norma.

Tendo como base o estudo que realizou numa escola inclusiva de nível secundário, em 2008, no sul de Moçambique, Zamora Jorge (2014) reitera a pertinência de dedicar-se

“atenção para a necessidade de inclusão de conteúdos sobre a orientação inclusiva da escola nos cursos de formação de professores” à luz da Declaração de Salamanca (p. 251), instituinte do paradigma da inclusão como modelo educativo.

Posteriormente, a necessidade indicada por Zamora Jorge foi identificada por Bavo e Coelho (2019) no estudo realizado na mesma escola, em 2016, ao referirem que “os professores destacam não terem formação adequada para trabalhar com alunos surdos”, recorrem “à escrita no quadro como forma de tentar contornar algumas dificuldades” nas práticas pedagógicas (pp. 909-923). Ambos estudos referem que a escola tem promovido capacitações para o corpo docente sobre a cultura surda e práticas pedagógicas inclusivas, mas também alertam para a duração e (des)continuidade das mesmas.

O estudo realizado por Gonçalves e Vicente (2020) nas escolas com cegos da região centro de Moçambique, entre 2013 e 2014, reconhece alguma preocupação governamental na “formação específica inicial e em exercício de professores” para trabalharem com os/as alunos/as com necessidades educativas, incluindo a existência de legislação sobre a matéria (p. 7). Todavia, os autores alertam que a “inclusão escolar, mais indicava ser um discurso panfletário que uma realidade nas escolas pesquisadas”, dada a existência de professores/as que “trabalham de acordo com as condições dos alunos ‘normais’”, situações de “não adequação de estratégias metodológicas às necessidades e características” destes/as alunos/as, o que, conseqüentemente, implica não acompanhamento das aulas e geração do “sentimento de desespero e exclusão” (Gonçalves & Vicente, 2020, p. 14-15).

A partir dos resultados apresentados nos trabalhos acima referenciados tiramos algumas ilações sobre a formação de professores. De facto, atentando ao que ocorre nos contextos do ciclo de políticas vislumbramos efeitos de injustiça, desigualdades social e educativa e liberdade/possibilidade dos/as atores/as educativos ligadas à (re)interpretação das políticas no contexto da prática. Segundo Ball, se a criação e desenvolvimento de uma política assenta em ‘fatores objetivos’, a sua implementação também deve considerar a ‘subjatividade interpretativa’ (Ball, 2006) por parte dos atores envolvidos.

A primeira, relacionada com a formulação de políticas, o MINEDH manifesta preocupação neste sentido, como ilustra a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, no pilar estratégico sobre a formação e capacitação de professores e outros profissionais, ao enfatizar que a “inclusão exige do professor novas práticas educativas, por isso, o incremento de professores preparados para dar resposta às necessidades” educativas do/a Surdo/a “é factor decisivo para o sucesso da implementação de uma prática inclusiva e do bom aproveitamento escolar” (MINEDH, 2020, p. 27-28).

A segunda, no domínio da materialização dessas formações/capacitações, é positiva a sua existência, apesar de se manifestarem curtas e traduzirem um carácter paliativo na medida em que carecem de continuidade, situação que compromete o desenvolvimento e consolidação das habilidades desejadas nos/as professores/as. Terceira, em relação às aprendizagens, os/as alunos/as são sistematicamente prejudicados e correm o risco de ficar à margem dos processo educativos, pela fraca mobilização ou ausência dos marcadores culturais surdos, como traduz alguma impotência dos/as professores/as e do

sistema educativo para investirem em respostas educativas sólidas que possam garantir o acesso aos conteúdos curriculares com propriedade.

Para colmatar a situação de exclusão é necessária a adoção efetiva da língua e cultura surdas na e pela escola, enquanto garante incondicional para a promoção da “inclusão escolar e social dos alunos surdos” (Zamora Jorge, 2014, p. 251). Tomando em consideração as situações aqui arroladas, esta inclusão no ensino secundário acaba por ficar comprometida pelo fato de a Língua de Sinais de Moçambique - LSM ser “de uso restrito e esporádico dos alunos surdos na sala de aula, o que coloca em causa o cumprimento e o respeito dos seus direitos linguísticos e conduz a práticas pedagógicas segregadoras [e à] discriminação” (Bavo & Coelho, 2019, p. 909). Ademais, entendemos que para a efetivação da inclusão escolar do/a Surdo/a será necessário que tal processo se concretize a partir da língua e da cultura surdas o que, inegavelmente, vai implicar “conhecê-las para agir a partir do seu substracto cultural” (Ngoenha, 2000, p. 140) no acesso ao conteúdo curricular, nas relações e práticas educativas.

Outrossim, a exclusão dos/as Surdos/as no acesso ao “sistema geral de ensino” prende-se com a “sua incorporação tardia no sistema” de educação (Zamora Jorge, 2014, p. 252), o que também, posteriormente, vai influenciar ou refletir-se no progresso e no tipo de aproveitamento do/a aluno/a, visto que os professores não só não dominam a LSM, como é notória “a falta de criação de espaços favoráveis para complementar a educação dos alunos surdos” e o fato de estarem integrados em turmas numerosas, maioritariamente constituídas por ouvintes, conjugado com o registo de níveis altos “de rotatividade dos professores e dos directores” de escola (Zamora Jorge, 2014, pp. 255-257).

As formas de exclusão do/a Surdo/a no sistema escolar moçambicano não se restringem às questões linguísticas, da cultura e das práticas pedagógicas, também podem assumir outras configurações que transcendem o espaço da escola. Para descortinar as subtilezas que impactam negativamente no percurso escolar dos/as Surdos/as, recorreremos a Gonçalves (2015) para pontuar que a exclusão educativa no ensino secundário geral pode assumir várias roupagens e, talvez o mais gritante, dado que são sustentadas por uma base legal cujos elementos partilhamos a seguir.

Este nível de ensino, para o qual os alunos ingressam depois de concluírem a ‘Escola Especial’ nº 1, isto é, a 7ª classe, (Zamora Jorge, 2014), apresenta-se

Bipartido em ensino secundário do primeiro e do segundo ciclo, a frequência do segundo depende, além da aprovação, da existência de vagas nas escolas secundárias. No entanto, o facto é preocupante, na medida em que o funil que começa no ensino básico repete-se de forma mais grave no ensino secundário geral, pois este nível faz a ligação com o acesso à universidade (Gonçalves, 2015: 167).

Neste extrato, está implícita a ideia da presença de mecanismos que impedem ao/a aluno/a de, desde cedo, prosseguir com naturalidade no acesso à educação e de progredir na escola de forma equiparada ao ouvinte, por conta das condições/realidades pedagógicas já referidas que deixam o/a Surdo/a em desvantagem em relação ao ouvinte. Falar da exclusão/inclusão na escola implica ter presente que existem aqueles/as que são excluídos/as na escola e pela escola (Chambale, 2007).

Outro fato que importa enfatizar sobre as práticas de exclusão na educação prende-se com a gestão e formação contínua dos recursos humanos nas escolas com Surdos/as. Sobre esta questão Zamora Jorge (2014) partilha que enquanto decorria a investigação o

“corpo directivo [dessa] escola mudou três vezes”, “cinco, dos nove professores que participaram no curso” de LSM foram transferidos (p. 257). Aqui, fica patente que a rotatividade dos professores e gestores das escolas não só compromete o investimento na formação e na consolidação das práticas pedagógicas inclusivas, como compromete as possibilidades de a escola ser verdadeiramente inclusiva pela sistemática necessidade de formar os/as professores/as sobre as mesmas matérias. Esta situação não possibilita a criação de uma “sólida, duradoira e sustentável” equipa de profissionais e respostas em matérias de inclusão educativa (*ibidem*).

Embora o SNE defina, nos princípios pedagógicos, que o processo educativo se orienta pelo princípio da “inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com [NEE]” (Lei 18/2018), não podemos deixar de enfatizar que não será efetiva a inclusão educativa de Surdos/as se a legislação sobre a educação não passar do nível prescritivo para o contexto da prática. Tal noção é necessária para se evitarem relações de entrincheiramento entre a oportunidade no acesso à educação, a possibilidade de realização do/a aluno/a Surdo/a e as desigualdades derivadas da classe social, situações que podem ser “consistentemente reproduzidas pela política” e influenciadas pelas pretensões económicas (Ball, 2013: 15).

Reconhecemos os notáveis avanços registados na formação de professores/as do ensino secundário, com a introdução da Licenciatura em LSM (UEM, 2013), que forma professores/as Surdos/as e ouvintes e intérpretes de LSM, incluindo a contratação destes profissionais pelo MINEDH a partir de 2020 (MINEDH, 2019). Contudo, prevalecem desafios na introdução da LSM no ensino secundário, como língua de “acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do país” (Artigo 5 da Lei 18/2018), por conta da demanda na formação de professores em matérias de inclusão.

#### **4 Educação de Surdos/as VS educação especial: a (re)localização do especial no ensino secundário**

As políticas educativas moçambicanas para a área da surdez estão, a nível discursivo, fortemente marcadas e enformadas pelo termo *especial*. São *especiais* as políticas para este setor da educação, as escolas, as turmas em escolas regulares e o tipo de respostas pedagógicas e curriculares empreendidas.

O termo ‘educação especial’ é adoptado em conformidade com a legislação moçambicana para se referir ao

conjunto de serviços pedagógicos educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais [NEE] de natureza física, sensorial, mental múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial. O ensino da criança, do jovem e do adulto [com NEE] realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial (Artigo 18 da Lei 18/2018).

Por esta razão, a abordagem sobre a educação de Surdos/as será sempre desafiadora, principalmente para quem a faz a partir da condição de ser ouvinte, porque tal condição mexe com questões de natureza cultural, identitária e linguística que não se compadecem com os princípios ‘hegemónicos e homogeneizadores’ das normalidades nas relações sociais e educativas (Stoer & Magalhães, 2005; Coelho, 2010; Gonçalves,

2015). Esta postura remete para a desconstrução de propostas educativas cujo empreendimento é, em grande medida, enformado pelos referenciais do mundo ouvinte.

Anotamos este fato numa atitude de vigilância epistemológica (Correia, 1998; Canário, 2005), que também é ética, por entendermos que pesquisar sobre a educação do/a Surdo/a implica o/a investigador/a mover-se por referenciais sustentados por uma “visibilidade que ultrapassa a perspectiva redutora da deficiência” (Pacheco & Caramelo, 2005, p. 21), privilegiando uma dimensão ética que “toma em consideração a pessoa surda como alguém diferente, integrado numa minoria linguística e cultural” (*ibidem*). Esta atitude vigilante é vital para nos darmos conta da realidade surda a partir de referenciais cuja condição é culturalmente consagrada pelo/a Surdo/a e não imposta pelos ouvintes.

Afinal, porque a ‘diferença somos nós’ (Stoer & Magalhães, 2005), nós, os ouvintes, continuamos imersos numa cultura que legitima narrativas sobre a educação e a inclusão escolar do/a Surdo/a atreladas a referenciais socioeducativos cujas fronteiras entre o discurso e a prática educativos são estabelecidos a partir de uma relação inscrita em “dispositivos de normalização social”, que minimizam as problemáticas educativas da área da surdez e “‘roubam’ direitos a uns [Surdos/as] que, para os outros [ouvintes], se naturalizam desde o berço” (Pacheco & Caramelo, 2005, p. 23). Para esta situação também concorrem os “constructos como o de ‘normalidade’ e ‘padrão’”, fortemente influenciados pelo “imaginário e pelas representações sociais sobre a surdez” (*ibidem*), visto que as condições para a efetivação da inclusão educativa e “com a qualidade desejável só poderá ser conseguida com a priorização desta necessidade, com o envolvimento de toda a sociedade [e] com o governo a liderar o processo” (Espada, 2018, p. 41).

Nesta afirmação, pontuamos que refletir sobre a educação de Surdos/as em Moçambique, as políticas da inclusão e as práticas pedagógicas no ensino secundário requer a “não menorização da questão surda” e a vigilância sistemática sobre as “lógicas da normatividade” (Pacheco & Caramelo, 2005, p. 32). Quebrar tais lógicas implica apreender os mecanismos de (ex)inclusão, os processos e as práticas educativos de Surdos/as. Tal postura contribuirá para que o SNE moçambicano e a escola se afirmem cada vez mais como espaços aglutinadores das diferenças e promotores da inclusão, como alude a Lei 18/2018, no artigo 3, nos princípios gerais, ao advogar a salvaguarda da “inclusão, [da] equidade e [da] igualdade de oportunidades no acesso à educação” e na promoção do sucesso escolar do/a Surdo/a.

O alcance destes anseios vai implicar um manifesto comprometimento do governo no combate às práticas da exclusão, no acesso à educação e no sucesso escolar do/a Surdo/a. Implica eliminar as fragilidades na formação dos profissionais da educação para trabalharem com estes/as alunos/as (Chambal, 2012; Zamora Jorge, 2014; Damota, 2018; Lopes et al., 2020; Chumane & Maciel, 2021) e combater práticas educativas que manifestem a menorização dos marcadores culturais surdos (Bavo & Coelho, 2019).

Retomando a pergunta formulada neste tópico, reiteramos que na educação de Surdos/as seria especial a adoção efetiva da língua, dos marcadores culturais e de práticas pedagógicas bilingues, conjugadas com a contínua formação de professores/as em matérias de inclusão educativa. De referir que a não adoção destas práticas tem

concorrido para que se registre um “acentuado fosso entre o nível de realização” escolar do/a aluno/a Surdo/a e “o esperado na mesma idade” escolar (Damota, 2018, p. 223).

## **5 Algumas considerações finais...**

Através deste estudo depreendemos que prevalecem, no ensino secundário para Surdos/as, desafios nos contextos da implementação de políticas e das práticas pedagógicas. A este conjunto de desafios associa-se o facto de o/a aluno/a Surdo/a enfrentar, sistematicamente, dificuldades na inserção escolar e pedagógica. Registam-se desafios na formação de professores, situações que não só comprometem o alcance da ‘justiça social’ na educação, como põem em causa os pressupostos da inclusão preconizados na legislação.

Embora reconheçamos a sua pertinência, não basta criar formações em matérias de inclusão educativa para os/as professores/as e demais profissionais da educação. É necessário que estas formações ocorram numa lógica de responsabilidade na solução dos problemas, considerando as condições materiais e todos atores educativos - isto é, a sua (re)interpretação e implementação da política no contexto da prática - , enquanto partes essenciais do ciclo de políticas (Ball, 2006; 2013).

Tais medidas devem fazer-se acompanhar de um conjunto de mecanismos que permitam/possibilitem a continuidade e diversificação dessas formações, para que os professores não só consolidem as aprendizagens adquiridas nas formações anteriores, mas, também, instituem um espaço de reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento coletivo (profissionais, alunos/as e a escola). Inclui-se, aqui, a necessidade de um investimento pragmático neste setor, traduzido no incremento de recursos administrativos/pedagógicos e desburocratização das possibilidades dos/as professores/as inovarem as práticas educativas.

Os contextos do ciclo de políticas mostram que o desenvolvimento de uma política é um processo dinâmico, participado e sujeito a (re)criações/(re)interpretações em função das condições materiais e da cultura profissional (Ball, 2006). Ficou patente que a (ex)inclusão educativa assume várias roupagens, por isso, não pode ser combatida/garantida de forma unidireccional, isto é, a partir de empreendimentos legislativos sobre educação. Afigura-se importante massificar a formação de professores/as e incrementar a presença de professores formados em LSM na escola, através da criação de sinergias que permitam articular várias valências a nível legislativo, administrativo, pedagógico e comunitário. Constituem mecanismos para impulsionar estas sinergias: criação de núcleos de investigação que possam integrar professores, intérpretes e membros da comunidade surda; (re)organizar e robustecer a coordenação entre as diferentes instâncias governamentais responsáveis pelo setor da educação e da inclusão educativa de Surdos/as (Zamora Jorge, 2014; Carvalho, 2019).

## **6 Referências**

- Amado, J. (2017). A Investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Edição (pp. 21-73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alberto, A., & Oliveira, C. (2018). Educação inclusiva: Percepções e práticas dos professores do ensino básico. In Z. Francisco, M. Mapatse, S. Duarte, A. Verdial & A. Mauai (Orgs.).

- Actas da conferência sobre educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre a educação em Moçambique* (pp. 157-166). Gaza: Editora Educar-UP.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S. (2013). *Education, justice and democracy: the struggle over ignorance and opportunity*. London: Center of Labor and Social Study – CLASS.
- Bavo, N., & Coelho, O. (2019). Pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. *Revista e-Curriculum*, 17 (3), 909-932.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, P. (2019). *A educação de Surdos na Casa Pia de Lisboa: Resenha histórica*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, IP.
- Chambal, L. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre os resultados e a implementação das políticas da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Chambal, L. (2012). *A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Chumane, S., & Maciel, C. (2021). Análise da modalidade de ensino bilingue para a educação de crianças surdas em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Letras e Ciências Sociais*, 2 (2), 111-120
- Coelho, O. (2010). Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Org.). *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a surdez* (pp. 17-100). Porto: Livpsic.
- Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Damota, I. (2018). Análise das barreiras e possibilidades de inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais em três escolas do distrito de Inharrime. In J. Bastos & M. Abacar (Orgs.). *Educação em Moçambique: políticas, concepções e práticas*. (pp. 212-227). Maputo: Editora Educar-UP.
- Espada, A. (2018). Educação para todos e qualidade inquestionável: Agenda 1990-2025. In J. Bastos & M. Abacar (Orgs.). *Educação em Moçambique: políticas, concepções e práticas*. (pp. 29-42). Maputo: Editora Educar-UP.
- Fávero, A., & Centenaro, J. (2019). A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos*, 19, (1), 170-184.
- Ferreira, W., & Manhiça, C. (1998). *Relatório da consultoria ao Projecto “Escolas Inclusivas” em Moçambique*. Maputo: MINED - UNESCO.
- Gonçalves, A. (2015). *A Educação Politécnica e a Escola do Trabalho em Moçambique: novas e velhas falácias pedagógicas*. Maputo: Centro de Estudos Interdisciplinares de Comunicação.
- Gonçalves, C., & Vicente, E (2020). A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais de visão cidade da Beira: um discurso panfletário?. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Ciências da Educação*, 2 (2), 1-16.
- Januário, F. (2018). O impacto das reformas no Sistema Nacional de educação em Moçambique. In Z. Francisco, M. Mapatse, S. Duarte, A. Verdial & A. Mauai, (Orgs.). *Actas da conferência sobre educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre a educação em Moçambique* (pp. 371-390). Gaza: Editora Educar-UP.
- Libâneo, J. (2020). Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In C. Boto, V. Santos, V. Silva, & Z. Oliveira (Orgs.). *A escola pública em crise: Inflexões, apagamentos e desafios* (pp. 41-67). São Paulo: FEUSP.
- Lopes, B., Francisco, F., Francisco, V., & Dinis, T. (2020). Educação inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. *Revista Onis Ciência*, 25, 17-29.
- Machava, E. (2014). Diagnóstico da participação de crianças moçambicanas com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física inclusiva: o caso das escolas secundárias públicas da cidade de Maputo. In H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo.

- Didácticas, práticas e necessidades educativas especiais* (pp. 228-240). Maputo: Alcance Editores.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- Muengua, L. (2019). *Análise do processo de inclusão do aluno Surdo na identificação de gestos para conteúdos artísticos*: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Nhapuala, G., & Almeida, L. (2016) Formação de professores em inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 520–523.
- Ngoenha, S. (2000). *Estatuto e axiologia da educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitária-Universidade Eduardo Mondlane.
- Pacheco, N., & Caramelo, J. (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In C. Coelho (Coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 21-35). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/CIIE.
- Pina-Oliveira, A., Germani, A., & Chiesa, A. (2016). A análise documental na avaliação de práticas educativas em saúde. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 14 (1) 122-131.
- Reginaldo, J. (2018). A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique. *UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica*, 29, 61-89
- Severino, A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Simbine, S. (2014). Reflexões sobre as práticas educativas oferecidas aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas moçambicanas. In H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo. *Didácticas, práticas e necessidades educativas especiais* (pp. 241-250). Maputo: Alcance Editores.
- Skliar, C. (2001). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In C. Skliar (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª edição. (pp. 7-32). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., Magalhães, A., & Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Universidade Eduardo Mondlane [UEM] (2013). *Currículo do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique*. Maputo: UEM.
- Valle, L. (2019). O mestre ignorante e outras histórias sobre a escola. *Educação & Realidade*, 44 (4), 1-15.
- Zamora Jorge, R. (2014). O papel da língua de sinais na inclusão escolar e social de alunos surdos em Moçambique. In H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo. *Didácticas, práticas e necessidades educativas especiais* (pp. 251-258). Maputo: Alcance Editores.

## **Legislação**

- Lei nº 18/2018 – Lei do Sistema Nacional de Educação, de 28 de Dezembro de 2018. Boletim da República, 2º Suplemento, 1ª Séria, nº 254. Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH (2019). *Circular nº 7, de Dezembro, sobre o procedimento de recrutamento de pessoal docentes para o ano lectivo de 2020*. Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH (2020). *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029*. Moçambique.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Espanha