

Educação Inclusiva no Ensino Superior: Barreiras e desafios para Estudantes com Cegueira Total.

Inclusive Education in Higher Education: Barriers and Challenges for Students with Total Blindness.

Lurdes João Jeque Vasco¹

Cristiana Pizarro Madureira²

RESUMO

A educação inclusiva apresenta desafios significativos em diferentes níveis de ensino, sendo cada vez mais valorizada em contextos nacionais e internacionais. Diversos países adotam políticas orientadas para sistemas educacionais inclusivos, baseados nos princípios de equidade, diversidade e justiça social. Este artigo analisa as Barreiras e desafios dos Estudantes com Cegueira Total na educação inclusiva no ensino superior. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso que utilizou entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação não participante. Participaram do estudo um Diretor-Adjunto Pedagógico, quatro docentes, sete estudantes com cegueira total e dois representantes da ACAMO. A análise dos dados foi realizada com o auxílio de tabelas elaboradas no Microsoft Excel. Os resultados revelam desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais que dificultam a operacionalização das políticas inclusivas. Destacam-se a ausência de padronização institucional, a escassez de materiais em Braille, a insuficiência de tecnologias assistivas, a falta de formação docente especializada e a persistência de atitudes discriminatórias. Verificou-se que a inclusão frequentemente permanece no plano normativo, sem efetiva tradução em práticas pedagógicas, nem em mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação. A pesquisa demonstra que a criação de condições adequadas para o acesso, comunicação e participação plena requer o envolvimento ativo de gestores, docentes, técnicos e parceiros externos. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de transformações culturais e institucionais, investimentos em

¹ Docente Assistente Universitária da UCM-Maputo, Mestre.

² Professora auxiliar na Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal; Centro de Estudos em Educação e Inovação, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

recursos humanos e tecnológicos, adoção de estratégias pedagógicas adaptadas e criação de centros de apoio, visando um ensino superior mais equitativo, acessível e inclusivo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficiência visual; Ensino superior; Políticas educativas

ABSTRACT

Inclusive education presents significant challenges at different levels of education and has increasingly gained recognition in national and international contexts. Several countries have adopted policies aimed at inclusive educational systems based on the principles of equity, diversity, and social justice. This article analyzes the barriers and challenges faced by students with total blindness in inclusive education in higher education. The research adopted a qualitative approach through a case study that used semi-structured interviews, document analysis, and non-participant observation. The study involved one Deputy Pedagogical Director, four lecturers, seven students with total blindness, and two representatives from ACAMO. Data analysis was conducted with the support of tables developed in Microsoft Excel. The results reveal structural, pedagogical, and attitudinal challenges that hinder the implementation of inclusive policies. Notable issues include the absence of institutional standardization, the scarcity of Braille materials, the insufficiency of assistive technologies, the lack of specialized teacher training, and the persistence of discriminatory attitudes. It was also found that inclusion often remains at the normative level, without effective translation into pedagogical practices or systematic mechanisms for monitoring and evaluation. The study demonstrates that creating adequate conditions for access, communication, and full participation requires the active involvement of administrators, lecturers, technical staff, and external partners. It concludes that the effective implementation of inclusion depends on cultural and institutional transformations, investments in human and technological resources, the adoption of adapted pedagogical strategies, and the establishment of support centers, with the aim of promoting a more equitable, accessible, and inclusive higher education system.

Keywords: Inclusive education; Visual impairment; Higher education; Educational policies.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisou os desafios na implementação das políticas de educação inclusiva para estudantes com cegueira total na Universidade A, em Maputo, no período de 2018 a 2021, com o objetivo de compreender como essas políticas influenciam o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva representa um compromisso ético, pedagógico e político com a equidade, alinhado aos princípios defendidos pela UNESCO, especialmente na Declaração de Salamanca (1994), que estabelece que os sistemas educativos devem se adaptar às necessidades de todos os estudantes.

Embora existam marcos legais favoráveis, o acesso de estudantes com necessidades educativas especiais às universidades não garante, por si só, a inclusão plena. Persistem

desafios relacionados à acessibilidade a materiais didáticos, metodologias de ensino, infraestrutura, formação docente, tecnologias assistivas e atitudes institucionais, refletindo barreiras estruturais ainda presentes no ensino superior.

Nesta perspectiva, a presente investigação defende que a inclusão educativa deve ser repensada à luz de uma abordagem ética centrada na dignidade humana. Tal entendimento encontra ressonância nas reflexões de Madureira, Viché e Hernaiz (2024), na obra *Pedagogia da Dignidade: caminhos para uma sociedade convivencial*, bem como nas orientações da UNESCO (2022), que sublinham que a educação inclusiva não pode limitar-se a uma dimensão normativa ou técnica, devendo assumir igualmente uma dimensão relacional, afetiva e política.

A pedagogia da dignidade implica reconhecer que todos os estudantes são sujeitos plenos de direitos, de competências, potencialidades e compreender a diferença não como limitação, mas como elemento enriquecedor das práticas educativas e promover ambientes acadêmicos baseados na convivência, no sentido de pertença, no cuidado, na escuta ativa e na valorização das relações humanas (Madureira, Viché e Hernaiz, 2024)

O estudo propõe-se a contribuir para a construção de uma universidade mais justa, inclusiva e socialmente responsável, onde a diferença seja reconhecida como um elemento enriquecedor dos processos educativos e o direito à educação seja garantido a todos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender de forma aprofundada os desafios ainda presentes na implementação das políticas de educação inclusiva no ensino superior, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência visual e cegueira total. Apesar dos avanços em termos de orientações normativas e institucionais voltadas para a inclusão, persistem obstáculos relacionados à acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, evidenciando um descompasso entre o discurso político-legal e as práticas concretas no contexto universitário.

O interesse pela temática também decorre da constatação de que, nos últimos anos, as instituições de ensino superior têm demonstrado maior preocupação com a inclusão de estudantes com deficiência, promovendo melhorias nas condições de acesso, adaptação de recursos didáticos e capacitação de docentes e técnicos, entre outros. Contudo, esses avanços ainda são desiguais e insuficientes para garantir a participação plena e em igualdade de oportunidades desses estudantes.

Dessa forma, a investigação visa contribuir para a reflexão crítica sobre a efetividade das políticas inclusivas, identificar fragilidades e potencialidades nas práticas institucionais e fortalecer uma cultura universitária mais sensível à diversidade, à equidade e ao respeito pelos direitos humanos. O estudo assume, portanto, relevância social e acadêmica ao dar visibilidade às necessidades específicas dos estudantes com cegueira total e ao propor caminhos para a consolidação de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

A inclusão de estudantes com deficiência visual, especialmente aqueles com cegueira total, no ensino superior tem sido amplamente debatida no campo da educação inclusiva, sobretudo à luz dos princípios da UNESCO (2022), que afirmam que os sistemas educativos devem se adaptar às necessidades de todos os estudantes. Entretanto, a literatura demonstra que a mera presença física na universidade não garante inclusão plena nem sucesso acadêmico. Conforme argumenta Oliver (1990), a exclusão resulta, em grande parte, das barreiras estruturais e sociais impostas pelo contexto, e não apenas da limitação sensorial em si. Essa perspectiva é reforçada pela Organização Mundial da Saúde (2011), que destaca que a deficiência emerge da interação entre condições individuais e barreiras ambientais, incluindo obstáculos pedagógicos, tecnológicos e atitudinais.

No contexto universitário, estudos indicam que estudantes com cegueira total enfrentam desafios significativos relacionados à escassez de materiais didáticos acessíveis (em Braille, formatos digitais compatíveis, recursos áudio), insuficiência de tecnologias assistivas e limitações na formação docente para práticas inclusivas (Mitchell, 2014). A ausência de adaptação curricular, metodologias diferenciadas e avaliações inclusivas compromete não só o desempenho acadêmico, mas também a autonomia e a participação ativa desses estudantes. Além disso, barreiras atitudinais, preconceitos e falta de sensibilização institucional reforçam processos de exclusão simbólica e social (Barnes, 2012), dificultando a permanência e o sucesso no ensino superior.

Em Moçambique, apesar dos avanços normativos expressos na Lei n.º 10/2024, no Decreto n.º 43/2023 e na Resolução n.º 40/2020, que estabelecem diretrizes para a promoção da educação inclusiva, ainda há lacunas na implementação efetiva dessas políticas nas instituições de ensino superior. A literatura aponta que a eficácia das políticas inclusivas depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos, da capacitação contínua de docentes, da adaptação

curricular e da articulação entre governo, universidades, famílias e sociedade civil (Organização das Nações Unidas, 2006).

Diante desse cenário, emerge a questão central da pesquisa: Quais são os desafios na implementação das políticas de educação inclusiva para estudantes com cegueira total na Universidade A?

O propósito da pesquisa foi analisar os desafios da implementação das políticas de educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem para estudantes deficientes visuais com cegueira total. Para responder à questão de investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Caracterizar as políticas de educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem para estudantes deficientes visuais com cegueira total em Moçambique;
- (ii) Analisar as condições criadas pela Universidade A para estudantes com deficiência visual com cegueira total;
- (iii) Avaliar os desafios da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem para esses estudantes
- (iv) Propor estratégias para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com com cegueira total

O estudo foi realizado na Universidade A, na Cidade de Maputo, entre 2018 e 2021. Durante a pesquisa, enfrentaram-se limitações no acesso a documentos institucionais relevantes devido a burocracia, desorganização das bases de dados e fraca circulação de informação, além da resistência de alguns docentes em colaborar, motivada por receios ou inseguranças. Mesmo assim, realizou-se uma busca exaustiva para a materialização deste artigo.

ENQUADRAMENTO

Cegueira

A cegueira, tanto no campo clínico quanto educacional, é compreendida como uma condição de perda total ou severa da função visual, que compromete significativamente a capacidade de perceber o ambiente por meio da visão. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), a cegueira corresponde a uma acuidade visual inferior a 3/60 no melhor olho, com a melhor correção possível, ou a um campo visual inferior a 10 graus, sendo considerada

cegueira total quando há ausência de percepção luminosa. Sob essa perspectiva biomédica, a cegueira é classificada com base em critérios objetivos de medição visual, permitindo distinguir entre cegueira total (sem percepção de luz) e cegueira legal ou profunda (com percepção residual mínima). Essa definição enfatiza parâmetros clínicos e estatísticos utilizados internacionalmente para fins diagnósticos e epidemiológicos.

Por outro lado, numa perspectiva educacional e social, a cegueira não é entendida apenas como uma limitação orgânica, mas como uma condição que envolve necessidades específicas de aprendizagem e interação social. De acordo com Oliver (1990), a deficiência deve ser analisada à luz do modelo social, segundo o qual as barreiras ambientais e atitudinais desempenham papel determinante na exclusão das pessoas com cegueira.

Veiga (2018) define a pessoa com cegueira total como aquela que apresenta perda absoluta da função visual, não utilizando a visão como meio de aprendizagem, necessitando de sistemas alternativos como o sistema Braille, recursos táteis e auditivos para a aquisição de conhecimentos e interação social. Nesta ótica, a cegueira total é compreendida não apenas como condição médica, mas como uma especificidade educacional que exige adaptações curriculares e metodológicas. Essa perspectiva é corroborada pela OMS (2016), que define cegueira total como a ausência completa de percepção visual ou incapacidade de perceber luz, classificando-a como a categoria mais grave de deficiência visual.

Além da dimensão clínica, a deficiência visual e, em particular, a cegueira total possui uma definição educacional fundamentada no modelo social da deficiência proposto por Oliver (1990). Segundo esse modelo, as limitações enfrentadas pelas pessoas cegas decorrem não apenas da condição sensorial, mas principalmente das barreiras impostas pelo contexto social e institucional. No âmbito educativo, a cegueira total caracteriza-se pela inexistência de uso funcional da visão para aprendizagem, exigindo o uso de sistemas alternativos de acesso à informação, como o sistema Braille, recursos táteis, tecnologias assistivas e materiais em áudio. Assim, a deficiência visual deixa de ser vista exclusivamente como condição médica para ser compreendida como uma questão de acessibilidade e equidade educacional.

No ensino superior, as implicações pedagógicas da cegueira total são particularmente relevantes. A UNESCO (2020), defende que a educação inclusiva requer a remoção de barreiras no processo de ensino, aprendizagem e participação, o que implica a adaptação curricular, a flexibilização de metodologias e avaliações, bem como o acesso a tecnologias de apoio. Estudos indicam que estudantes com cegueira total necessitam de materiais didáticos

em formatos acessíveis (Braille ou digitais compatíveis com leitores de tela), descrição verbal de conteúdos visuais, apoio na orientação e mobilidade, além de ambientes físicos adaptados. Segundo Mitchell (2014), práticas eficazes de inclusão no ensino superior incluem diferenciação pedagógica, uso de múltiplos meios de representação do conteúdo e estratégias avaliativas ajustadas às necessidades do estudante, sem comprometer os objetivos acadêmicos.

Ademais, a abordagem biopsicossocial da OMS (2011) reforça que o desempenho acadêmico de estudantes com cegueira total depende da interação entre fatores individuais e contextuais, incluindo atitudes dos docentes, políticas institucionais e disponibilidade de recursos tecnológicos. Nesse contexto, a inclusão efetiva no ensino superior vai além do acesso físico à universidade, envolvendo a construção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e assegure igualdade de oportunidades. Inspiram essa perspectiva as reflexões de Madureira, Viché e Hernaiz (2024) sobre a pedagogia da dignidade, centrada na convivência humana, no respeito à diversidade e na transformação social por meio da educação.

Segundo Louis Braille (1829), a cegueira não representa uma limitação insuperável, mas uma condição que exige a criação de recursos adequados para garantir o acesso à educação, à cultura e à autonomia pessoal. Ele demonstrou que pessoas com deficiência visual podem não apenas ler e escrever, mas também estudar, ensinar, trabalhar e participar plenamente da vida social. Assim, o conceito de deficiência visual se afasta da ideia de incapacidade e aproxima-se da compreensão de um desafio possível de ser superado por meio da inclusão e acessibilidade.

Para a avaliação da acuidade visual, a Escala de Snellen é utilizada para determinar a necessidade de meios alternativos, medindo a capacidade de leitura a uma distância padronizada de seis metros (ou 20 pés), minimizando o efeito da acomodação ocular, conforme recomendado pela OMS (2016), como ilustra a tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Proposta de classificação funcional da visão (Escala de Snellen)

Categorização da OMS	Acuidade visual	Campo visual	Nível de Deficiência	Funcionalidade Visual	Instrumentos mais indicados
Categoria 1	De 0,3 a 0,1	40° a 20°	Baixa visão moderada	Conseguem ler letras ampliadas	Tabela de Snellen ampliada com recursos optótipos (E F P T O Z...)

Categoria 2	Menor que 0,1 até 0,05	Menor que 20°	Baixa visão severa	Tem dificuldade importante para leitura convicional	Tabela de Snellen, adaptada optótipos grandes pode beneficiar a introdução a sistema <i>Braille</i> (Caso progressivo)
Categoria 3	Menor que 0,05 até 0,02	Menor que 10°	Próxima da cegueira	Leitura visual limitada	<i>Braille</i> recomendado, com recursos auditivos e táteis.
Categoria 4	Menor que 0,02 até percepção de luz	Menor que 5°	Cegueira profunda	Apenas percepção Luminosa (Caracata)	<i>Braille</i> obrigatório, como uso de pauta e punção, bengala ou cão-guia. e tecnologias assistivas como <i>Orbit Reader</i>
Cegueira total	Sem percepção de luz	Ausente	Cegueira absoluta	Nenhuma função visual	<i>Braille</i> + recursos auditivos (Softwares de leitores de tela entre outros)

Fonte: Adaptado em OMS (2016)

Em síntese, a compreensão integrada das definições clínicas e educacional da deficiência visual permite fundamentar práticas pedagógicas mais equitativas e sustentáveis, promovendo a participação plena e o sucesso acadêmico de estudantes com cegueira total.

Necessidades Educativas Especiais

As NEE referem-se aos apoios, adaptações e recursos pedagógicos necessários para que todos os alunos acedam ao currículo e participem do ensino-aprendizagem de forma equitativa. O conceito foi consolidado internacionalmente pelo Relatório Warnock (1978) e pela Declaração de Salamanca, que defende a inclusão de todos os alunos, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas (UNESCO, 1994). As NEE abrangem

deficiências permanentes, dificuldades de aprendizagem, perturbações do desenvolvimento e situações de vulnerabilidade, exigindo respostas educativas diferenciadas.

A abordagem biopsicossocial da OMS (2011) enfatiza que as limitações surgem da interação entre características individuais e barreiras ambientais, deslocando o foco da rotulagem do aluno para a remoção de obstáculos à aprendizagem e à participação. Assim, a inclusão requer adaptações curriculares, recursos especializados e práticas pedagógicas flexíveis. A literatura aponta que a inclusão vai além da presença física, implicando transformações curriculares, metodológicas e institucionais para assegurar equidade (Carvalho *et al.*, 2020). A formação docente é essencial, especialmente em tecnologias digitais e estratégias pedagógicas diferenciadas. As NEE podem ser permanentes ou temporárias, decorrentes de fatores físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais, demandando medidas individualizadas de apoio (Correia, 2013; Lacerda, 2023; Morales, 2024). Portanto, a simples integração do aluno não é suficiente; é necessário implementar planos de apoio e políticas inclusivas alinhadas ao PEEIDCD (2020–2029) e ao MINED (2020) para garantir uma educação de qualidade para todos.

Integração das Políticas Públicas e à Inclusão

As pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) estão presentes na sociedade e em diversas instituições. A integração insere indivíduos em espaços já estruturados, exigindo adaptação às normas existentes, enquanto a inclusão transforma esses espaços para acolher a diversidade humana (Silva, 2022). A integração aproxima alunos com e sem NEE, mas frequentemente sem modificar currículo, metodologias ou ambiente escolar (Araújo, 2009; Lima, 2006; Correia, 2013). Já a inclusão é um processo contínuo que exige adaptação de práticas pedagógicas, currículos, infraestruturas e metodologias para garantir acesso, permanência e sucesso acadêmico de todos (Mantoan, 2006; Santos & Pereira, 2018), promovendo colaboração entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio, e valorizando a diversidade como fator positivo (Lima *et al.*, 2021). No contexto legal moçambicano, a Lei n.º 6/92, revogada, foi substituída pelo Decreto-Lei n.º 10/2024, que reforça direitos de acessibilidade, integração e medidas específicas para efetivar a inclusão, incluindo adaptação de metodologias, disponibilização de materiais acessíveis, formação docente e adequação de infraestruturas.

A Declaração de Salamanca (1994) destaca o direito de cada criança à educação e à aprendizagem aceitável. A prática inclusiva fundamenta-se na aceitação das diferenças, valorização de cada indivíduo, convivência na diversidade e aprendizagem cooperativa (Andrade, 2022; Save the Children, 2002; Milice, 2023). Assim, a inclusão educativa busca garantir acesso equitativo, participação plena e oportunidades de aprendizagem para todos, transformando instituições, políticas e práticas pedagógicas em prol da justiça social e da valorização da diversidade.

No âmbito de compromisso com a inclusão educacional apoia-se em diversos marcos legais e normativos (Tabela 2), tanto de âmbito nacional quanto internacional. Esses instrumentos orientam a elaboração de estratégias, programas e ações voltadas para garantir o acesso, a permanência, a participação ativa e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou de outra natureza. Além disso, servem como referência para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e para a definição de responsabilidades institucionais, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais equitativo e acessível.

Tabela 2. Documentos legislativos sobre Educação Inclusiva e Direitos das Pessoas com Deficiência

Documentos legislativos	Ano	Descrição / Objectivo Principal
Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência.	2020 a 2029	Plano estratégico nacional que visa garantir a inclusão e desenvolvimento integral das crianças com deficiência.
Lei nº 10/2024, de 7 de Junho publicada no <i>Boletim da República nº 111, I Série, pp. 1645–1650</i> . Maputo.	2024	Estabelece medidas legais e administrativas das pessoas com deficiência, promovendo acessibilidade, inclusão educacional e social. “O artigo 24, n.ºs 1 e 2, diz que: a) Adequação das metodologias de ensino e aprendizagem; b) Material didáctico em formato acessível; c) Inclusão de matérias relativas a deficiência nos programas de formação e capacitação de professores, quadros administrativos e gestores e d) Adequação da infra-estrutura física, mobiliário e equipamento escolar.
Decreto - Lei nº 43/2023, de 2 de Agosto: revoga o Decreto -	2023	Este decreto, estabelece critérios para a criação e o funcionamento das instituições de ensino superior,

Documentos legislativos	Ano	Descrição / Objectivo Principal
Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro: <i>publicada no Boletim da República, I Série – Nº 148 Maputo.</i>		contemplando igualmente a definição de políticas de inclusão e acessibilidade destinadas às pessoas com deficiência. Nesse enquadramento, no artigo 40.º, alínea c), prevê a concessão de apoios específicos aos estudantes com necessidades educativas especiais.
Resolução n.º 40/2020, de 10 de julho: Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029. <i>Boletim da República, I Série – Nº 131, Maputo.</i>	2020 a 2029	Esta resolução reafirma o compromisso do Estado moçambicano em garantir a inclusão e a proteção das pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes para a implementação de políticas que assegurem o acesso à educação e a igualdade de oportunidades
A Resolução n.º 10/2021, de 27 de dezembro, ratifica o Tratado de Marraquexe, assinado em 27 de junho de 2013. Esta resolução foi aprovada pela Assembleia da República de Moçambique e publicada no <i>Boletim da República</i> , I Série, n.º 249, em 27 de dezembro de 2021.	2021	Esta resolução defende que: • As pessoas com deficiência visual ou com dificuldades de leitura de textos impressos têm o direito de aceder, em condições de igualdade, a livros e outros materiais publicados; • Os Estados devem eliminar barreiras legais relacionadas com os direitos de autor que dificultem a produção e a distribuição de obras em formatos acessíveis, como Braille, áudio, letra ampliada ou formatos digitais acessíveis.
Declaração de Salamanca	1994	Documento internacional que defende princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
Declaração de Dakar – Educação Para Todos	2000	Compromisso global de assegurar educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos.
Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada por Moçambique pela Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro)	2010	Tratado internacional que garante direitos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, promovendo inclusão plena e igualdade.

Fonte: Adaptado em DS (1914), *Boletim da República* (2010, 2020, 2021, 2023 e 2024)

Ensino Superior em Moçambique e a Inclusão de Estudantes com Cegueira Total

O Ensino Superior em Moçambique tem registado uma expansão significativa nas últimas décadas, marcada pelo aumento do número de instituições públicas e privadas, diversificação de cursos e ampliação do acesso. Após a independência nacional em 1975, o país passou por um processo gradual de consolidação do sistema universitário, tendo como marco inicial a

criação da Universidade Eduardo Mondlane, que desempenhou papel central na formação de quadros nacionais. Com as reformas educacionais dos anos 2000, o subsistema do Ensino Superior passou a integrar políticas orientadas para a massificação, qualidade e equidade, alinhadas com compromissos internacionais de direitos humanos e desenvolvimento sustentável.

No âmbito da inclusão, Moçambique adotou instrumentos legais e estratégicos, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Plano Estratégico da Educação Inclusiva e do Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020 –2029) e a Resolução n.º 40/2020. A UNESCO (2020) reforça que a inclusão deve garantir participação, aprendizagem e conclusão dos cursos, além do acesso formal.

Apesar disso, estudantes com deficiência visual, especialmente cegos totais, enfrentam barreiras estruturais e pedagógicas, escassez de materiais em sistema *Braille*, tecnologias assistivas limitadas e insuficiente formação docente, comprometendo adaptação curricular e avaliação. A abordagem biopsicossocial (OMS, 2011) evidencia que essas dificuldades resultam da interação entre barreiras ambientais e práticas pedagógicas rígidas. Na Universidade (A), onde foi realizado o estudo, registam-se alguns avanços significativos, nomeadamente a Estratégia de Educação Inclusiva (2018–2022), a existência de um laboratório do sistema *Braille*, centros de apoio académico e social e a introdução de curso Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana (2014).

Na perspectiva de Samboco (2020) no estudo realizado na mesma Universidade em estudo, sobre inclusão ao analisar as políticas de acesso e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais NEE, evidenciando um desfasamento significativo entre o quadro normativo e a realidade institucional. O autor aponta constrangimentos persistentes que dificultam a concretização efetiva da inclusão, tais como barreiras arquitetónicas que limitam a mobilidade dentro das instituições, ausência ou insuficiência de recursos pedagógicos adaptados como materiais em sistema *Braille*, softwares de leitura de ecrã e bibliotecas digitais acessíveis, lacunas na formação docente quanto às estratégias de ensino inclusivo, e uma resistência institucional à mudança que se manifesta na falta de políticas internas claras e a pouca priorização de adaptações. Apesar de algumas reformas, ainda, persistem vários desafios, tais como a escassez de recursos, a falta de materiais básicos, a

limitação de exames em sistema *Braille* e a ausência de princípios de desenho universal, mantendo-se ambientes excludentes para estudantes com cegueira total

Igualdade e Equidade de Educação Inclusiva no Ensino Superior

A promoção da igualdade e da equidade no ensino superior é central em sociedades democráticas e inclusivas, pois o direito à educação envolve não apenas o acesso, mas também a permanência, participação e conclusão com sucesso (UNESCO, 1998, 2009). A igualdade garante oportunidades de ingresso e continuidade nos estudos (Ferreira, 2014; Gomes, 2019), enquanto a equidade reconhece diferenças individuais e oferece recursos adaptados, promovendo justiça social (Mendes & Lopes, 2021; 2002; Almeida, 2019 e Freire, 1996).

Neste contexto, os estudantes com deficiência visual, exigem políticas de acessibilidade universal, materiais adaptados, tecnologias assistivas e apoio pedagógico especializado, considerando a inclusão como um direito fundamental. Segundo Santo, (2011) e Pereira & Lima, (2022), as Instituições devem remover barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, aprimorando continuamente os serviços educativos e evitando sistemas paralelos. Portanto, a eliminação de barreiras arquitetônicas, recursos tecnológicos, formação docente para diversidade e estruturas de apoio psicopedagógico são essenciais para garantir autonomia, permanência e sucesso acadêmico, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa de todos estudantes.

Metodologia

Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, orientada pelo paradigma interpretativo de caráter descritivo e dedutivo, adequada para compreender experiências, percepções e contextos específicos (Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2018). Foi escolhida a modalidade de estudo de caso, por possibilitar a investigação aprofundada de uma realidade concreta e a análise detalhada do fenômeno em seu contexto real (Yin, 2018). Essa abordagem permitiu compreender as barreiras e desafios da educação inclusiva na Universidade A, especialmente em relação aos estudantes com cegueira total.

A pesquisa combinou três estratégias metodológicas: bibliográfica, documental e estudo de caso.

- Pesquisa bibliográfica: envolveu a consulta e análise de obras publicadas, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, com o objetivo de identificar conceitos teóricos e estudos prévios sobre educação inclusiva, deficiência visual e políticas educacionais (Gil, 2014; Lakatos & Marconi, 2022).
- Pesquisa documental: consistiu na análise de documentos oficiais e institucionais, tais como relatórios, listas de estudantes, regulamentos internos, legislações e outros materiais ainda não analisados, permitindo compreender o enquadramento normativo e as práticas institucionais relacionadas à inclusão (Bowen, 2009).
- Estudo de caso: foi conduzido para investigar de forma aprofundada a realidade específica dos estudantes com cegueira total na Universidade A, possibilitando capturar informações detalhadas sobre desafios, experiências e estratégias implementadas (Stake, 1995).

A coleta de dados incluiu:

- Entrevistas semi-estruturadas, para compreender percepções e vivências dos participantes;
- Análise bibliográfica e documental, para contextualizar teoricamente o fenômeno;
- Observação não participante, para registrar práticas e comportamentos no contexto natural (Patton, 2015).

Participaram do estudo 14 indivíduos (10 homens e 4 mulheres), distribuídos da seguinte forma:

- 1 Diretor Adjunto Pedagógico;
- 4 Docentes;
- 7 estudantes com deficiência visual e cegueira total;
- 2 representantes da Associação ACAMO.

A análise dos dados foi realizada por meio do cruzamento das informações primárias e secundárias, utilizando o Microsoft Excel para organização, categorização e sistematização das respostas, garantindo consistência e rigor na interpretação dos resultados (Bazeley, 2013).

Essa metodologia permitiu integrar múltiplas fontes de informação, oferecendo uma compreensão detalhada e contextualizada da implementação das políticas de educação inclusiva no ensino superior em Moçambique.

Resultados

A análise dos dados foi estruturada a partir dos objetivos específicos do estudo, buscando responder à seguinte questão central: qual é a percepção sobre as políticas de educação inclusiva no contexto moçambicano?

De forma geral, observou-se consenso entre os participantes. Professores e estudantes destacaram a insuficiência das políticas para efetivar a inclusão. Embora as políticas existam formalmente, elas não são acompanhadas dos recursos e meios necessários, tornando a inclusão, muitas vezes, apenas simbólica.

Os dois membros da Associação ACAMO ressaltaram a distância entre o discurso normativo e a prática. Eles apontaram que as políticas são genéricas e pouco específicas em relação às necessidades da deficiência visual, defendendo maior articulação entre governo, sociedade civil e famílias. Além disso, alertaram que a ausência de apoio técnico e pedagógico contribui para o abandono de estudos, evidenciando o impacto direto da exclusão.

No contexto da Universidade A, o Diretor Pedagógico relatou que, entre 2010 e 2016, ocorreram avanços pontuais, mas que ainda persistem limitações significativas. Entre estas, destacam-se a falta de materiais adaptados, como livros em sistema Braille, a ausência de uma política inclusiva universal, o insuficiente apoio técnico e a carência de infraestruturas acessíveis.

Os quatro docentes entrevistados reconheceram progressos iniciais, como maior sensibilização da equipe docente e aumento no acesso de estudantes com deficiência visual. Contudo, enfatizaram a distância entre a legislação e a prática pedagógica, reforçando a necessidade de formação específica, investimento em tecnologias assistivas e revisão das metodologias de ensino.

Os estudantes com cegueira total reforçaram que a realidade ainda está longe de uma inclusão efetiva. Relataram dificuldades no ingresso, ausência de acolhimento institucional adequado, falta de plataformas digitais acessíveis, escassez de materiais adaptados e obstáculos externos, como transporte e distância até a universidade. Mesmo com apoio familiar, o percurso acadêmico é considerado cansativo e arriscado, comprometendo o acesso pleno à educação.

Esses depoimentos indicam que, embora a política exista formalmente, sua aplicação enfrenta entraves estruturais e institucionais. Verificam-se avanços pontuais, como o aumento do número de estudantes com Necessidades Educativas Especiais matriculados. Entretanto, Ussene e Simbine (2015) destacam que, no contexto moçambicano, a inclusão frequentemente se limita à matrícula, sem garantir suporte pedagógico contínuo ou condições efetivas de participação, evidenciando a distância entre a legislação e a prática institucional.

Em relação ao material didático, todos os participantes concordaram que não existem recursos adequados. A ausência de livros em Braille, materiais táteis, tecnologias assistivas e bibliotecas acessíveis constitui um dos principais entraves à autonomia e ao sucesso acadêmico. Embora alguns docentes realizem esforços pontuais, como explicações orais, não há um sistema institucional estruturado de apoio contínuo. A predominância de recursos visuais, como apresentações em data show, imagens e diagramas, sem alternativas acessíveis, dificulta o processo de aprendizagem, especialmente para estudantes com cegueira total, reforçando sua exclusão no ambiente acadêmico.

Quanto ao processo de avaliação, os estudantes relataram limitações e falta de padronização. Avaliações orais, trabalhos em grupo e o uso de leitores de tela ou gravações em áudio são adotados apenas quando o conteúdo está disponível em formato digital. A adaptação do processo avaliativo depende da sensibilidade e disponibilidade de cada docente. Em alguns casos, métodos improvisados ou a atribuição de nota administrativa comprometem a equidade do ensino, enquanto a ausência de formação docente em sistema *Braille* aumenta a dependência dos estudantes em relação a colegas ou dificulta a realização de provas, especialmente quando requerem mais tempo para leitura ou produção de respostas em formatos adaptados.

Os participantes identificaram ainda desafios estruturais, como a escassez de materiais em Braille e digitais acessíveis, carência de tecnologias assistivas, falta de formação docente em práticas inclusivas e barreiras arquitetônicas. Entre estas, destacam-se edifícios sem acessos apropriados, ausência de elevadores, sinalização tátil insuficiente, instalações sanitárias inadequadas, corredores estreitos e falta de sistemas de orientação acessível, como pisos táteis ou mapas em Braille.

Além disso, verificou-se dificuldade no acesso à bibliografia adaptada, apoio especializado insuficiente, inexistência de serviços permanentes de acessibilidade e ausência de políticas institucionais operacionalizadas. A falta de articulação entre os setores da universidade limita

a implementação sistemática de medidas inclusivas. Esses fatores comprometem a mobilidade, reduzem a autonomia, aumentam a dependência de terceiros e restringem o acesso a salas de aula, serviços administrativos e instalações sanitárias, afetando a participação plena, desempenho acadêmico e permanência dos estudantes.

Para mitigar essas limitações, a Universidade A implementou algumas medidas, incluindo laboratórios em Braille, centros de desenvolvimento acadêmico, formação docente em inclusão, serviços de apoio psicológico e social, além de intervenções pontuais em infraestruturas. Apesar de insuficientes, essas ações representam um passo importante na promoção de um ambiente universitário mais acessível e inclusivo, alinhado com os princípios da educação inclusiva previstos na legislação e normativos vigentes.

Autores como Chambal (2011), Santos (2014) e Ussene e Simbine (2015) destacam que muitas instituições de ensino ainda carecem de recursos básicos, como bengalas de orientação ou sinalização em Braille, comprometendo não apenas o processo de aprendizagem, mas também o direito à dignidade, segurança e autonomia dos estudantes no espaço institucional.

Considerações finais

A educação inclusiva no ensino superior em Moçambique, com enfoque na Universidade A, ainda se encontra em processo de consolidação. Apesar dos avanços normativos, persistem desafios significativos na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente dos estudantes com cegueira total. Esses estudantes continuam a enfrentar barreiras físicas, pedagógicas, institucionais e culturais que comprometem o acesso, a permanência, o sucesso acadêmico e o bem-estar geral.

Como evidenciado ao longo do estudo, a educação inclusiva não se limita ao acesso físico ou à existência de legislação. Trata-se de um compromisso ético, pedagógico e social baseado nos princípios de justiça, equidade e valorização das diferenças. Embora Moçambique disponha de um arcabouço legal robusto, como a Lei n.º 10/2024, o Decreto n.º 43/2023 e a Resolução n.º 40/2020, os resultados desta pesquisa revelam uma distância substancial entre a norma e a prática cotidiana vivenciada pelos estudantes com cegueira total na Universidade A.

Foram identificadas quatro dimensões críticas onde os desafios se manifestam com maior intensidade:

- Infraestruturas físicas inadequadas – edifícios sem acessos adaptados, ausência de elevadores, falta de sinalização tátil e casas de banho não adaptadas, dificultando a mobilidade e autonomia dos estudantes.
- Carência de recursos pedagógicos acessíveis – inexistência de manuais em Braille, versões digitais compatíveis com leitores de tela, audiolivros, impressoras em Braille e outros recursos essenciais para a aprendizagem plena.
- Falta de formação específica para docentes – professores sem preparação adequada para aplicar metodologias inclusivas, utilizar tecnologias assistivas ou adaptar avaliações e conteúdos.
- Apoio institucional insuficiente – ausência de planos gerenciais estruturados, diretrizes claras, orçamento dedicado, mecanismos de monitorização e responsabilização que assegurem a efetividade das políticas de inclusão.

Essas limitações não apenas restringem o acesso, mas também comprometem a permanência, o desempenho académico e o desenvolvimento pessoal, tornando vulnerável o direito à igualdade de oportunidades no ensino superior.

Em síntese, apesar do enquadramento legal existente, a inclusão efetiva de estudantes com cegueira total na Universidade A continua a enfrentar entraves estruturais, culturais e institucionais que limitam o pleno exercício do direito à educação. A educação inclusiva, portanto, não se esgota na legislação ou na presença física do estudante; ela requer uma mudança de paradigma centrada na dignidade, no reconhecimento da diversidade, na construção de uma comunidade educativa participativa e na efetiva participação de todos os alunos, garantindo que a diferença seja compreendida como um enriquecimento do processo educativo.

Com base nos resultados e limitações identificados, este estudo sugere diversas linhas para pesquisas futuras que possam contribuir para a consolidação da educação inclusiva no ensino superior em Moçambique:

- Práticas institucionais e políticas de inclusão – Investigar criticamente como as políticas de inclusão são implementadas nas universidades, avaliando lacunas e potencialidades para promover mudanças estruturais e pedagógicas efetivas.
- Estudos comparativos – Realizar pesquisas comparativas entre diferentes universidades moçambicanas, de modo a mapear boas práticas, identificar

fragilidades e analisar os diversos níveis de implementação das políticas inclusivas.

- Tecnologias assistivas – Desenvolver investigações aprofundadas sobre o impacto das tecnologias assistivas no desempenho acadêmico, autonomia e bem-estar dos estudantes com cegueira total, bem como estudos longitudinais sobre suas trajetórias acadêmicas.
- Formação docente – Avaliar a eficácia da capacitação de professores em acessibilidade e inclusão, verificando como a formação influencia práticas pedagógicas inclusivas.
- Liderança e governação universitária – Analisar o papel das lideranças institucionais na promoção de uma cultura inclusiva, considerando o compromisso ético, a gestão de recursos e a articulação entre setores administrativos, docentes e parceiros externos.

Essas investigações futuras podem contribuir para o fortalecimento de um ensino superior mais equilibrado, acessível e sensível à diversidade, garantindo que os princípios da educação inclusiva se traduzam em práticas concretas que beneficiem efetivamente todos os estudantes, especialmente aqueles com cegueira total.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, R.F.(2019). *Formação docente e inclusão no ensino regular: Estratégias e desafios*. Lisboa: Educa Editora.

Andrade, M M. (2022). *Introdução à metodologia do trabalho científico* (11. ed.). São Paulo: Atlas.

Araújo, P. (2009). *Protocolo de actuação dos serviços de apoio a estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior*.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London, UK: Sage.

Barnes, C. (2012). *Understanding disability and the importance of design for all*. London: Routledge.

- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Braille, L (1829). *Method of writing words, music, and plain songs by means of dots*. Paris.
- Carvalho, P.R, et al. (2020). *Inclusão e gestão no ensino superior: Desafios e práticas*. Lisboa: Educa Editora.
- Chambal, L A. (2011). *As políticas de inclusão escolar em Moçambique* (Tese de doutorado).
- Creswell, J W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa* (3. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Correia, LM. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N K, et al. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ferreira, J L. (2014). *Educação superior e comunidades marginalizadas: Desafios e estratégias*. Lisboa: Educarte.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, T S (2019). *Formação inclusiva e equidade educacional*. Coimbra: Almedina.
- Lacerda, A. A. (2023). *Título do livro em itálico: Subtítulo se houver*. Local: Editora.
- Lakatos, E M, & Marconi, M Aparecida. (2022). *Fundamentos de metodologia científica* (7. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lima, M F, & Lopes, J.R. (2021). O protagonismo estudantil e a construção do conhecimento na escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, 58–72.
- Lima, P A (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.

Madureira, C., Viché, M., & Hernaiz, N. (2024). *Pedagogia da dignidade: Caminhos para uma sociedade convivencial*. Valência: Actuem Libbres.

Mantoan, M T E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mendes, F, & Lopes, R. (2021). *Inclusão e acessibilidade: Práticas pedagógicas no ensino superior*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Milice, A. A. (2023). *Título do livro em itálico: Subtítulo se houver*. Cidade: Editora.

Ministério DA E E D H. (2020). *Plano Estratégico de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (PEEIDCD) 2020–2029*. Maputo.

Ministério da saúde. (2016). *Saúde ocular*. Brasília.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. London: Routledge.

Moçambique. (2023). *Decreto n.º 43/2023, de 2 de agosto: Estabelece Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior e revoga o Decreto-Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro*. Boletim da República, I Série, nº 148, Maputo.

Moçambique. (2024). *Lei n.º 10/2024, de 7 de junho: Estabelece a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, com especial ênfase na acessibilidade, integração educacional e social, e na implementação de medidas específicas para garantir o cumprimento desses direitos*. Boletim da República, nº 111, I Série, pp. 1645–1650, Maputo.

Moçambique. (1992). *Lei n.º 6/92, de 6 de maio: Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República de Moçambique.

Morales, V J. (2024). Desafios da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior à luz da lei das acessibilidades. *Revista Interações*, 20(69), 1–17. <https://doi.org/10.25755/int.37581>

Patton, M Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Resolução n.º 40/2020, de 10 de julho. (2020). *Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029*. Boletim da República, I Série, nº 131, Maputo.

Samboco, M R T. (2020). *Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior moçambicano: Desafios e possibilidades*.

Santos, M. P, & Pereira, L R. (2018). *Inclusão escolar e diversidade: Perspectivas e possibilidades*. Rio de Janeiro: Wak.

Santos, E M.F. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: Estudo qualitativo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Santos, B S. (2011). *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. São Paulo: Cortez.

Save The Children. (2002). *Escuelas para todos y todas: Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación*. Londres.

Silva, R T, & Andrade, M A. (2022). *Tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual*. *Cadernos de Educação Inclusiva*.

Stake, R E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2011). *World report on disability*. Geneva: WHO. Disponível em:

https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/WHO_World_Report_on_Disability_2011_En.pdf. Acesso em: 01 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2019). *World report on vision*. Geneva: World Health Organization. Disponível em:

<https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570>. Acesso em: 01 mar. 2026.

ONU, (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: ONU. Disponível em:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of--persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 01 mar. 2026.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>. Acesso em: 01 mar. 2026.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education: access and quality*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>. Acesso em: 01 mar. 2026.

UNESCO. (2022). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395453>. Acesso em: 01 mar. 2026.

USSENE, Carla, et al. (2015). *Necessidades educativas especiais: Acesso, igualdade e inclusão*. Maputo: Educar-UP.

Veiga, J E. (2018). *Educação especial e inclusão escolar*. Lisboa: Escolar Editora.

Yin, R K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.