Universidade Técnica de Moçambique
Faculdade de Ciências Económicas e Sociais
Doutoramento em Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano

O Papel das Universidades Moçambicanas na Promoção da Inclusão de Estudantes com Deficiência Motora e Visual no Ensino Superior (2019-2024) Cidade de Maputo

Marta Luísa Chichava

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano a aplicados da Universidade Técnica de Moçambique, como requisito parcial à obtenção de Título de Doutor e Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano.

Supervisor: Prof. Doutor Luca Bussotti

Maputo, Julho 2026

O Papel das Universidades Moçambicanas na Promoção da Inclusão de Estudantes com Deficiência Motora e Visual no Ensino Superior (2019-2024)

Marta Luísa Chichava

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano a aplicados da Universidade Técnica de Moçambique, como requisito parcial à obtenção de Título de Doutor e Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano.

Supervisor: Prof. Doutor Luca Bussotti

Maputo, Julho 2026

O Papel das Universidades Moçambicanas na Promoção da Inclusão de Estudantes com Deficiência Motora e Visual no Ensino Superior
(2019-2024)

Marta Luísa Chichava

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano a aplicados da Universidade Técnica de Moçambique, como requisito parcial à obtenção de Título de Doutor e Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano.

Tutor:

Maputo, Julho 2026

Júri:

Presidente	O Tutor	O Arguente	Data
_____	_____	_____	___/___/_____

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS IX
DECLARAÇÃO DE HONRA X
DEDICATÓRIA XI
AGRADECIMENTOS XII
EPÍGRAFE XIII
RESUMO XIV
ABSTRACT XV
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO 16
1.1 Contextualização 16
1.2 Justificação 18
1.3 Problematização 20
1.4 Pergunta de Pesquisa 24
1.5 Objectivos 24
1.5.1 Geral 24
1.5.2 Específicos 24
1.6 Estrutura da Tese 25
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA 27
2.1 O Modelo Social da Deficiência 28
2.2 O Modelo dos Direitos Humanos da Deficiência 29
2.2.1 O Modelo Afirmativo da Deficiência 31
2.2.2 A Teoria da Inclusão Educacional de Ainscow 33
2.2.3 As Epistemologias do Sul e a Universidade Inclusiva 34
2.2.4 Perspectiva Descolonial nos Estudos sobre Deficiência 35
2.3 Contexto Histórico da Deficiência em Moçambique 37
2.3.1 O Período Colonial (até 1975) 37
2.3.2 O Período Socialista (1975-1990) 38
2.3.3 O Período de Transição e Democratização (1990-2000) 39

2.3.4 O Desenvolvimento Recente (2000 –2024)....40
2.3.5 Quadro Legal e Político da Inclusão em Moçambique....41
2.3.6 O Contexto Internacional....42
2.3.7 O Quadro Legal Nacional....43
2.4 Barreiras à Inclusão no Ensino Superior Moçambicano....46
2.4.1 Barreiras Físicas e Arquitectónicas....46
2.4.2 Barreiras Tecnológicas e Digitais....47
2.4.3 Barreiras Pedagógicas e Formativas....48
2.4.4 Barreiras Simbólicas e Atitudinais....49
2.5 O Papel dos Docentes na Promoção da Inclusão....50
2.6 Experiências Comparadas no Contexto Africano....52
2.6.1 África do Sul....52
2.6.2 Angola....53
2.6.3 Lições para Moçambique....54
2.7 Boas Práticas e Estratégias Inovadoras....54
2.8 Lacunas de Pesquisa em Moçambique e Justificação do Estudo....56
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA....58
3.1 Abordagem da Pesquisa....59
3.2 Tipo de Estudo....60
3.3 População e Amostra....62
3.3.1 População-Alvo....62
3.3.2 Amostra e Critérios de Selecção....63
3.3.3 Composição da Amostra....64
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados....65
3.4.1 Entrevistas Semi-Estruturadas....65
3.4.2 Análise Documental....67
3.4.3 Observação Indirecta....68
3.4.4 Triangulação de Fontes....68
3.5 Técnicas de Análise de Dados....69

3.5.1 Transcrição e Organização dos Dados 69
3.5.2 Análise de Conteúdo Temática 70
3.5.3 Triangulação e Validação dos Resultados 71
3.6 Considerações Éticas 71
3.6.1 Consentimento Informado 71
3.6.2 Confidencialidade e Anonimato 72
3.6.3 Aprovação Institucional e Ética 72
3.6.4 Respeito pela Dignidade e Autonomia 73
3.6.5 Beneficência e Não-Maleficência 73
3.7 Limitações do Estudo 74
3.7.1 Limitações Relacionadas com a Amostra 74
3.7.2 Limitações Metodológicas 75
3.7.3 Limitações Relacionadas com os Participantes 75
3.8 Procedimentos da Pesquisa 76
3.8.1 Fase I: Preparação e Planeamento 76
3.8.2 Fase II: Trabalho de Campo 76
3.8.3 Fase III: Transcrição e Organização dos Dados 77
3.8.4 Fase IV: Análise e Interpretação dos Dados 77
3.8.5 Fase V: Redacção e Devolução dos Resultados 77
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 79
4.1 Caracterização da Amostra e das Instituições Participantes 80
4.1.1 Instituições de Ensino Superior 80
4.1.2 Participantes 81
4.2 Resultados Sobre Políticas Institucionais de Inclusão 82
4.2.1 Análise Documental das Políticas Institucionais 82
4.2.2 Percepção dos Participantes sobre as Políticas de Inclusão 84
4.2.3 Eficácia das Medidas de Apoio Existentes 85
4.2.4 Dados Estatísticos e Invisibilidade dos Estudantes com Deficiência 86
4.3 Resultados Sobre a Formação Pedagógica e Práticas dos Docentes 86

4.3.1 Formação Pedagógica Declarada pelos Docentes 86
4.3.2 Necessidades de Formação Identificadas 89
4.4 Resultados Sobre as Barreiras à Participação Plena 90
4.4.1 Barreiras Físicas e Arquitectónicas 90
4.4.2 Barreiras Tecnológicas e Digitais 91
4.4.3 Barreiras Pedagógicas 92
4.4.4 Barreiras Simbólicas e Atitudinais 93
4.5 Resultados Sobre as Experiências dos Estudantes 94
4.5.1 Percepção Global da Experiência Académica 95
4.5.2 Apoio Recebido em Diferentes Dimensões 95
4.5.3 Processo de Ingresso na Universidade 96
4.5.4 Estratégias de Superação 97
4.6 Observações dos Participantes sobre o Impacto da Pandemia 98
4.6.1 Desafios do Ensino Remoto 98
4.6.2 Respostas Institucionais à Pandemia 99
4.6.3 Oportunidades Perdidas 99
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 101
5.1 Discussão dos Resultados Relativos às Políticas Institucionais de Inclusão 101
5.1.1 O Fosso entre o Discurso Normativo e a Prática Institucional 101
5.1.2 A Invisibilidade Estatística como Obstáculo ao Planeamento 102
5.1.3 A Implementação da Lei n.º 10/2024: Desafios e Perspectivas 103
5.2 Discussão dos Resultados Relativos à Formação Pedagógica e Práticas dos Docentes 104
5.2.1 O Défice Formativo como Barreira Estrutural 104
5.2.2 O "Herói da Inclusão" como Padrão de Resposta 105
5.2.3 Necessidades de Formação e Oportunidades de Intervenção 106
5.3 Discussão dos Resultados Relativos às Barreiras à Participação Plena 107
5.3.1 A Multidimensionalidade das Barreiras e a sua Interligação 107

5.3.2 A Persistência das Barreiras Físicas como Expressão de Discriminação Estrutural 107

5.3.3 As Barreiras Tecnológicas e o Agravamento da Exclusão Digital 108

5.3.4 As Barreiras Simbólicas como a Dimensão mais Subtil e Perniciosa da Exclusão 109

5.4 Discussão dos Resultados Relativos às Experiências dos Estudantes 110

5.4.1 A Experiência Negativa como Norma e a Excepção Positiva como Caso Isolado 110

5.4.2 Estratégias de Superação como Expressão de Agência e Resiliência 111

5.5 O Impacto da Pandemia de COVID-19: Reforço das Desigualdades e Oportunidade Perdida 112

5.6 Resposta à Pergunta Central da Pesquisa 113

5.7 Implicações Teóricas e Práticas da Investigação 114

5.7.1 Implicações Teóricas 114

5.7.2 Implicações Práticas 116

6 CONCLUSÕES 118

7 RECOMENDAÇÕES 123

7.1 Recomendações para as Universidades 123

7.2 Recomendações para o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia 125

7.3 Recomendações para os Programas de Formação Docente 126

7.4 Recomendações para as Organizações da Sociedade Civil 127

7.5 Recomendações para a Comunidade Académica e Investigadores 128

8 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS 130

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASUMO	Associação dos Surdos de Moçambique
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
FAMOD	Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência
LGM	Língua Gestual Moçambicana
ODS	Objectivos de Desenvolvimento Sustentável
ODL	Educação Aberta e à Distância *(Open and Distance Learning)*
ONU	Organização das Nações Unidas
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral *(Southern African Development Community)*
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UP	Universidade Pedagógica de Maputo
UPIAS	*Union of Physically Impaired Against Segregation*
UDM	Universidade Técnica de Moçambique

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que este Trabalho de Tese nunca foi apresentado na sua essência para obtenção de qualquer grau académico e ele constitui o resultado da minha pesquisa pessoal. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia final, tendo sido desenvolvido ao longo de um extenso período de estudo e reflexão crítica sobre o tema proposto. Todas as contribuições de outros autores foram claramente identificadas e reconhecidas, respeitando rigorosamente as normas académicas e os princípios éticos da investigação científica.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma instituição para obtenção de qualquer grau acadêmico.

Maputo, Julho de 2026

_____

Marta Luísa Chichava

DEDICATÓRIA

A Deus nosso criador, pela orientação espiritual. Aos meus Pais Francisco Dos Santos Chichava e Gertrudes João Titosse, aos meus avós João Titosse Nguila e Joaquina Muando, aos meus filhos e neto, que são os pilares fundamentais da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Luca Bussotti, pela sua dedicação incansável, partilha de conhecimento e rigor científico. A sua paciência e os seus valiosos conselhos foram fundamentais não só para a conclusão desta tese, mas também para o meu crescimento como pesquisadora.

Agradeço à coordenador do curso de doutoramento, Prof. Dr. António Amélia, pela leitura minuciosa e pelas críticas construtivas que enriqueceram significativamente este trabalho. Estendo o meu agradecimento à Universidade Técnica de Moçambique (UDM) que tornou a pesquisa possível.

Um agradecimento especial aos meus queridos colegas da turma de Doutoramento em Paz, Democracia, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Humano, em especial aos colegas Bernardino Rafael, Dinis Macamo, Augusto Chabana e Elsa Nhabanga, bem como ao meu grande amigo André Mathe, pelas discussões enriquecedoras, pela partilha de ideias e pelos momentos de descontração que tornaram esta jornada mais leve e inspiradora.

Aos meus filhos e neto, Fernando, Hortência, Elaine, Everson e Ethan, a base de tudo o que sou, pela vossa fé inabalável em mim, pelo amor e por todos os sacrifícios feitos ao longo desta trajetória as festas e viagens canceladas, as frequentes ausências. A vocês, o meu eterno agradecimento.

EPÍGRAFE

"Nada sobre nós, sem nós."

Lema do Movimento Internacional das Pessoas com Deficiência

RESUMO

A presente investigação analisa o papel das universidades moçambicanas na promoção da inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior entre 2019 e 2024. Fundamentada no modelo social da deficiência, no modelo dos direitos humanos e nas epistemologias do Sul, a pesquisa adopta uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com recurso a entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observação indirecta. A amostra, seleccionada de forma intencional, é composta por trinta participantes, incluindo treze docentes, treze estudantes com deficiência motora e visual, e quatro representantes de organizações da sociedade civil, provenientes da Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Técnica de Moçambique, FAMOD e ASUMO. Os resultados demonstram que as universidades moçambicanas implementam práticas inclusivas de forma limitada e predominantemente simbólica, evidenciando um fosso significativo entre o quadro legal inclusivo e a efectiva implementação de políticas institucionais. Foram identificadas barreiras físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas que comprometem a participação plena dos estudantes, destacando-se a insuficiência de infra-estruturas acessíveis, a ausência de tecnologias assistivas, materiais didácticos não adaptados, reduzida formação pedagógica dos docentes e persistência de atitudes discriminatórias. A pandemia da COVID-19 agravou as desigualdades digitais e evidenciou a fragilidade institucional na garantia da acessibilidade tecnológica. Conclui-se que a inclusão não é uma política institucional efectiva, mas uma realidade de excepção dependente da boa vontade individual de docentes, recomendando-se maior investimento em acessibilidade física, digital e pedagógica, formação docente continuada e mecanismos de monitoramento da implementação da legislação nacional.

Palavras-chave: inclusão educacional, deficiência motora, deficiência visual, ensino superior, universidades moçambicanas.

ABSTRACT

This study analyses the role of Mozambican universities in promoting the inclusion of students with motor and visual disabilities in higher education between 2019 and 2024. Grounded on the social model of disability, the human rights model and the epistemologies of the South, the research adopts a qualitative, exploratory and descriptive approach, using semi-structured interviews, document analysis and indirect observation. The sample, intentionally selected, consists of thirty participants, including thirteen lecturers, thirteen students with motor and visual disabilities, and four representatives of civil society organisations, from Eduardo Mondlane University, Pedagogical University of Maputo, Technical University of Mozambique, FAMOD and ASUMO. The findings reveal that Mozambican universities implement inclusive practices in a limited and predominantly symbolic manner, showing a significant gap between the inclusive legal framework and the effective implementation of institutional policies. Physical, technological, pedagogical and attitudinal barriers were identified as major obstacles to the full participation of students, highlighting the lack of accessible infrastructure, absence of assistive technologies, inaccessible learning materials, insufficient pedagogical training for lecturers and persistence of discriminatory attitudes. The COVID-19 pandemic intensified digital inequalities and exposed institutional fragility regarding technological accessibility. The study concludes that inclusion is not an effective institutional policy, but rather an exceptional reality dependent on individual goodwill of lecturers, recommending greater investment in physical, digital and pedagogical accessibility, continuing teacher education and monitoring mechanisms for the implementation of national legislation.

Keywords: educational inclusion, motor disability, visual disability, higher education, Mozambican universities.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior constitui um dos desafios mais prementes e complexos que os sistemas educativos contemporâneos enfrentam na actualidade, particularmente em países do Sul Global, onde os recursos são escassos e as desigualdades sociais profundamente enraizadas. Moçambique, país que emergiu de séculos de dominação colonial e décadas de conflito armado, tem vindo a construir, de forma gradual e frequentemente contraditória, um quadro legal e político comprometido com os direitos das pessoas com deficiência, mas cuja implementação efectiva permanece um terreno de lutas e insuficiências. Garantir que jovens com deficiência motora e visual possam não apenas aceder, mas sobretudo permanecer e prosperar no ambiente universitário, é uma exigência ética inadiável, um imperativo político decorrente de compromissos internacionais assumidos pelo Estado moçambicano, e uma condição indispensável para que a educação superior cumpra a sua missão transformadora na sociedade.

Moçambique tem realizado progressos significativos no plano normativo relativo aos direitos das pessoas com deficiência. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em 2012, adoptada pela Organização das Nações Unidas em 2006, representou um marco jurídico fundamental ao estabelecer, no seu Artigo 24, a obrigação dos Estados Partes de garantirem o acesso das pessoas com deficiência à educação terciária em condições de igualdade com os demais cidadãos. A nível interno, a Lei n.º 18/2018, que define as bases do Sistema Nacional de Educação, incorporou princípios de inclusão e igualdade de oportunidades, enquanto a recente Lei n.º 10/2024, de 7 de Junho, veio estabelecer com maior detalhe a protecção dos direitos das pessoas com deficiência, com especial ênfase na acessibilidade e integração educacional. Paralelamente, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 definiu directrizes para a promoção da inclusão em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até ao ensino superior, e o Decreto n.º 53/2008 estabeleceu as condições técnicas de acessibilidade a edifícios e espaços públicos, incluindo as instituições de ensino. Estes compromissos encontram ainda ressonância nos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, particularmente no ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e no ODS 10, que busca reduzir as desigualdades em todas as suas dimensões.

Contudo, a realidade prática nas universidades moçambicanas revela uma discrepância inquietante entre o discurso normativo e as condições efectivas de acesso, permanência e sucesso académico de estudantes com deficiência motora e visual. Persistem barreiras físicas evidentes a ausência generalizada de rampas com inclinação adequada, elevadores funcionais, sanitários adaptados, sinalização táctil e piso guia para navegação que transformam a simples mobilidade quotidiana num desafio constante, exaustivo e por vezes francamente impossível. Acrescem a estas as barreiras tecnológicas, tornadas particularmente visíveis durante o período pandémico de COVID-19, quando a transição abrupta para o ensino remoto expôs a fragilidade das infra-estruturas digitais e a escassez de plataformas adaptadas, softwares de leitura de ecrã e materiais didácticos em formatos acessíveis. As barreiras pedagógicas, por sua vez, decorrem de um défice formativo estrutural dos docentes do ensino superior, a maioria dos quais exerce a docência com base exclusiva no seu grau académico, sem qualquer preparação pedagógica sistemática ou formação específica em educação inclusiva. Finalmente, as barreiras simbólicas preconceitos, baixas expectativas, atitudes paternalistas e discriminação velada completam um quadro de exclusão multifacetada que compromete a plena participação destes jovens na vida académica, afectando não apenas o seu desempenho, mas também a sua saúde mental e bem-estar.

A escolha do período 2019-2024 para esta investigação não foi arbitrária. Este intervalo temporal é marcado por dois fenómenos de grande relevância para a inclusão no ensino superior. O primeiro é a pandemia de COVID-19, que impôs uma transformação radical nas práticas pedagógicas e revelou, de forma crua, as profundas desigualdades no acesso a tecnologias assistivas e plataformas digitais adaptadas, afectando desproporcionalmente estudantes com deficiência. O segundo é a ocorrência de reformas institucionais no ensino superior moçambicano, com ênfase na qualidade, inovação pedagógica e diversificação do acesso, oferecendo uma oportunidade singular para avaliar em que medida estas reformas têm integrado a inclusão como componente central do compromisso académico e social das universidades. Este período é igualmente marcado pela aprovação da Lei n.º 10/2024, que trouxe novas obrigações legais para as instituições de ensino superior, e pela vigência da Estratégia da Educação Inclusiva 2020-2029, que estabeleceu metas e indicadores para a promoção da inclusão em todos os níveis de ensino.

1.2 Justificação

A realização desta tese de doutoramento justifica-se por um conjunto de razões interligadas que operam em três planos distintos mas complementares: o plano académico-científico, o plano sócio-político e o plano institucional-prático, cada um dos quais evidencia, a partir de diferentes ângulos, a pertinência, actualidade e urgência de investigar o papel das universidades moçambicanas na promoção da inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior entre 2019 e 2024.

No plano académico-científico, esta investigação preenche uma lacuna significativa e persistentemente negligenciada na produção de conhecimento sobre educação inclusiva em Moçambique. Embora existam análises legislativas, discussões programáticas e documentos de política que abordam a inclusão de pessoas com deficiência, são extremamente raros os estudos empíricos que se debruçam especificamente sobre as experiências vividas por estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior moçambicano, e sobre as práticas institucionais e pedagógicas que facilitam ou dificultam o seu percurso académico. A literatura existente tende a concentrar-se nos níveis básico e secundário de ensino, ou a abordar a deficiência de forma genérica sem distinguir entre diferentes tipos de necessidades específicas. Este estudo contribui para a superação destas limitações ao oferecer uma análise diferenciada entre deficiência motora e deficiência visual, reconhecendo que as barreiras enfrentadas por estes dois grupos são parcialmente distintas e exigem respostas específicas. Adicionalmente, ao adoptar uma abordagem metodológica qualitativa que privilegia a escuta atenta de estudantes, docentes e representantes da sociedade civil, a tese produz conhecimento situado, contextualmente fundamentado e ancorado nas vozes daqueles que quotidianamente vivenciam as promessas e as falhas da inclusão no ensino superior moçambicano, oferecendo uma contribuição original para o campo dos estudos sobre deficiência em contexto africano.

A tese contribui igualmente para o desenvolvimento teórico ao mobilizar e articular o modelo social da deficiência (Oliver, 1990), o modelo dos direitos humanos (Degener, 2016), as epistemologias do Sul (Santos, 2009) e a perspectiva descolonial (Meekosha, 2011), oferecendo um quadro analítico que permite escapar tanto às armadilhas do modelo médico-assistencialista que localiza o problema na deficiência individual, quanto às do universalismo abstracto que importa soluções do Norte Global sem consideração pelas especificidades locais. Demonstra-se, ao longo da tese, que a inclusão no ensino superior moçambicano não pode ser pensada como mera aplicação técnica de soluções já testadas noutros contextos; ela

exige uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder, as epistemologias dominantes e as heranças coloniais que continuam a moldar a universidade como espaço de exclusão. Neste sentido, a tese alinha-se com os esforços recentes de descolonização do conhecimento e de construção de uma universidade africana verdadeiramente democrática e plural, nos termos defendidos por Mbembe (2017).

No plano sócio-político, a justificação desta investigação é igualmente robusta e premente. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior não é uma questão menor ou periférica está no cerne dos desafios que Moçambique enfrenta na construção de uma sociedade democrática, justa e equitativa. Dados da FAMOD indicam que a esmagadora maioria das pessoas com deficiência em Moçambique vive em condições de pobreza, exclusão social e marginalização, com acesso muito limitado à educação, à saúde, ao emprego e à participação cívica. O ensino superior, neste contexto, não é apenas um instrumento de mobilidade social individual; é um espaço privilegiado de formação de elites, de produção de conhecimento e de definição de agendas públicas. Excluir sistematicamente jovens com deficiência do ensino superior é, portanto, excluí-los dos processos de decisão que moldam o futuro do país, perpetuar ciclos intergeracionais de pobreza e desigualdade, e empobrecer o próprio debate democrático ao silenciar vozes que deveriam ser centrais.

A justificação sócio-política adquire uma acuidade particular no contexto dos compromissos internacionais assumidos por Moçambique. Ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e ao aprovar legislação nacional que consagra o direito à educação inclusiva, o Estado moçambicano assumiu obrigações jurídicas vinculativas de promover, proteger e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Esta tese oferece um contributo fundamental para a monitorização do cumprimento dessas obrigações, ao produzir evidência empírica sobre o fosso que ainda separa o plano normativo da realidade vivida nas universidades. Os resultados aqui apresentados podem e devem ser utilizados por organizações da sociedade civil (como a FAMOD e a ASUMO), por instituições de defesa dos direitos humanos e por órgãos de supervisão internacional para pressionar por mudanças concretas e por maior responsabilização das instituições de ensino superior, contribuindo para a efectivação dos direitos consagrados na lei.

No plano institucional-prático, esta investigação produz, com base na evidência empírica recolhida, recomendações concretas, operacionais e fundamentadas para os principais actores do sistema de ensino superior moçambicano. Para as universidades, a tese oferece um diagnóstico detalhado das barreiras físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas que persistem nos seus campi, bem como a identificação de estratégias que, mesmo pontuais e não sistematizadas, se revelaram eficazes na promoção da inclusão. Para o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, o estudo fornece subsídios para a formulação de políticas públicas mais efectivas, para o desenho de sistemas de monitoramento e avaliação da inclusão, e para a alocação racional de recursos com base nas necessidades reais identificadas. Para os programas de formação docente, a tese evidencia a urgência de introduzir componentes obrigatórias sobre pedagogia inclusiva nos currículos de doutoramento e mestrado, bem como de oferecer formação contínua estruturada para docentes já em exercício. Para as organizações da sociedade civil, os resultados reforçam a necessidade de uma defesa contínua de direitos, com especial ênfase na produção de dados estatísticos fiáveis e na monitorização independente do cumprimento da legislação.

A tese visa contribuir para a transformação das mentalidades e culturas institucionais, tornando visíveis barreiras que, embora frequentemente não intencionais, são profundamente excludentes, e oferecendo um quadro conceptual alternativo para pensar a inclusão não como favor ou adaptação pontual, mas como imperativo de justiça social.

1.3 Problematização

A inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior moçambicano continua a constituir um desafio significativo e persistentemente não resolvido, apesar dos inegáveis avanços normativos e legislativos registados nas últimas duas décadas. Moçambique ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) em 2012, aprovou a Lei n.º 18/2018 que estabelece as bases do Sistema Nacional de Educação com princípios de inclusão, e mais recentemente promulgou a Lei n.º 10/2024 que detalha a protecção dos direitos das pessoas com deficiência com especial ênfase na acessibilidade educacional. A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 definiu directrizes claras para a promoção da inclusão em todos os níveis de ensino. Este conjunto normativo posiciona Moçambique num plano de compromisso formal com a agenda internacional da inclusão, alinhado com os Objectivos de

Desenvolvimento Sustentável, particularmente o ODS 4 (educação de qualidade) e o ODS 10 (redução das desigualdades).

Contudo, a realidade prática nas universidades moçambicanas revela um fosso profundo e preocupante entre o discurso legal e as condições efectivas de acesso, permanência e sucesso académico de estudantes com deficiência motora e visual. Este fosso não é acidental nem meramente contingente ele é o produto de décadas de negligência institucional, de ausência de políticas públicas efectivas de monitoramento, de défices estruturais de financiamento e, fundamentalmente, de uma conceptualização ainda dominante que trata a inclusão como um problema de caridade ou de adaptações técnicas pontuais, em vez de a assumir como um imperativo de justiça social e direitos humanos. As universidades, herdeiras de uma tradição colonial que excluiu sistematicamente as diferenças, continuam a reproduzir práticas que, embora não intencionalmente discriminatórias, produzem efeitos de exclusão profundos e duradouros sobre os estudantes com deficiência.

As barreiras que estes estudantes enfrentam no seu quotidiano académico são múltiplas, interligadas e auto-reforçadas, configurando um sistema de exclusão que opera em várias dimensões simultaneamente. Primeiramente, as barreiras físicas e arquitectónicas permanecem generalizadas e, em muitos casos, totalmente negligenciadas. A ausência de rampas com inclinação adequada, de elevadores funcionais nos edifícios de múltiplos pisos, de sanitários adaptados, de sinalização táctil no piso e de piso guia para navegação transforma a simples mobilidade quotidiana deslocar-se de uma sala para outra, aceder à biblioteca, usar os serviços administrativos, participar em actividades extracurriculares num desafio constante, exaustivo e por vezes francamente impossível. Estudos recentes realizados em Maputo (Ibraimo & Mouliaá, 2024; Macamo, 2023; Muianga, 2024) confirmam que a maioria das infra-estruturas educativas e desportivas é classificada como "pouco acessível" ou "não acessível", com numerosas não-conformidades relativamente ao que estabelece o Decreto n.º 53/2008.

Em segundo lugar, as barreiras tecnológicas assumiram uma acuidade particular no período pós-pandemia, expondo fragilidades que antes permaneciam menos visíveis. A transição abrupta para o ensino remoto durante a COVID-19 revelou, de forma crua e dramática, que as universidades moçambicanas não dispunham de plataformas digitais adaptadas, de softwares de leitura de ecrã, de materiais didácticos em formatos acessíveis, nem de competências institucionais para garantir a acessibilidade digital. Embora o ensino presencial tenha sido

retomado, as lições da pandemia não foram devidamente assimiladas: a maioria das universidades continua a disponibilizar materiais exclusivamente em PDF não acessível, não adquiriu licenças de softwares assistivos, e não formou os seus docentes para a produção de conteúdos digitais inclusivos. Esta realidade coloca os estudantes com deficiência visual, em particular, numa situação de desvantagem estrutural no acesso à informação e ao conhecimento, uma vez que dependem de tecnologias assistivas para aceder ao conteúdo escrito.

Em terceiro lugar, as barreiras pedagógicas constituem provavelmente o obstáculo mais crítico e ao mesmo tempo o mais negligenciado pelas instituições. A maioria dos docentes do ensino superior moçambicano exerce a docência com base exclusiva no seu grau académico (doutoramento ou mestrado), sem qualquer formação pedagógica sistemática, seja inicial ou contínua. Estudos recentes (Chissiua & Bonifácio, 2026) documentaram que o acesso à docência é determinado predominantemente pelo título académico, não pela preparação didática, e que na formação inicial e contínua de professores tradicionalmente não são incluídas áreas ligadas à Pedagogia. Este défice formativo tem consequências directas e graves: docentes sem preparação pedagógica tendem a manter métodos tradicionais de ensino e avaliação que não contemplam a diversidade funcional, não sabem como adaptar materiais, desconhecem as potencialidades das tecnologias assistivas, e frequentemente adoptam uma postura de delegação da responsabilidade pela inclusão a serviços especializados que, quando existem, funcionam de forma precária e com recursos manifestamente insuficientes.

Em quarto lugar, as barreiras simbólicas e atitudinais completam um quadro de exclusão que é simultaneamente material e imaterial, objectiva e subjectiva. Estudantes com deficiência reportam repetidamente sentimentos de invisibilidade nas decisões institucionais que lhes dizem directamente respeito, baixas expectativas por parte dos docentes relativamente ao seu desempenho académico, atitudes de paternalismo que os tratam como "coitados" ou "incapazes", e formas de discriminação velada que vão desde a atribuição de notas mais altas sem merecimento discriminação positiva igualmente excludente até à exclusão subtil de trabalhos em grupo e actividades extracurriculares. Estas barreiras simbólicas são particularmente perniciosas porque operam frequentemente de forma não intencional e não consciente, sendo reproduzidas por actores que se consideram bem intencionados e que não reconhecem o carácter discriminatório das suas práticas.

A estas barreiras acresce um problema estrutural adicional: a invisibilidade estatística dos estudantes com deficiência no ensino superior moçambicano. Os dados disponíveis, recolhidos pela FAMOD em 2022, indicam que uma percentagem muito reduzida de estudantes matriculados nas universidades públicas se autodeclara como pessoa com deficiência um número manifestamente subestimado face às estimativas populacionais, que apontam para uma proporção significativamente mais elevada da população moçambicana vivendo com algum tipo de deficiência. Esta subdeclaração resulta de múltiplos factores: o receio de discriminação no processo de candidatura, a falta de confiança nos mecanismos institucionais de apoio, a ausência de incentivos para a autodeclaração, e a própria natureza dos processos de registo que não facilitam a identificação das necessidades específicas. A consequência é perversa, sem dados fiáveis, as universidades e o governo não conseguem dimensionar adequadamente as necessidades, alocar recursos de forma racional, nem monitorizar a evolução da inclusão ao longo do tempo. A invisibilidade estatística perpetua a invisibilidade social e institucional.

A questão central que orienta esta investigação, decorrente da problematização apresentada, pode ser formulada nos seguintes termos: De que forma as universidades moçambicanas têm lidado com a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior entre 2019 e 2024, e quais as principais barreiras enfrentadas por estes estudantes? Esta questão não é meramente académica ou descritiva. Ela encerra uma exigência prática e política: a de produzir conhecimento empiricamente fundado que possa sustentar a transformação das práticas institucionais, a formulação de políticas públicas mais efectivas, e o desenho de programas de formação docente adequados às necessidades reais. Ao longo dos últimos cinco anos (2019-2024), marcados pela pandemia de COVID-19 e por reformas institucionais no ensino superior, que medidas concretas foram adoptadas? Que estratégias se revelaram eficazes e quais falharam? Que lições podem ser extraídas das experiências vividas pelos próprios estudantes e pelos docentes que os acompanham? Que caminhos se abrem para a superação das barreiras identificadas?

A pertinência e urgência desta problemática dificilmente poderiam ser maiores. Num país que aspira a construir uma sociedade democrática, justa e inclusiva, a exclusão sistemática de jovens com deficiência do ensino superior não é apenas uma violação de direitos humanos fundamentais é também um empobrecimento da própria universidade, que se priva da diversidade de perspectivas, experiências e talentos que estes estudantes podem trazer. É um

desperdício de capital humano num contexto de escassez de quadros qualificados. É, em última análise, a perpetuação de um modelo de universidade que continua a reproduzir as desigualdades que deveria contribuir para superar. A presente investigação inscreve-se no esforço colectivo de transformação deste estado de coisas, oferecendo um diagnóstico rigoroso e recomendações fundamentadas para a construção de um ensino superior verdadeiramente inclusivo em Moçambique.

1.4 Pergunta de Pesquisa

A pergunta central que orientou todo o percurso investigativo, decorrente da problematização apresentada, é a seguinte: De que forma as universidades moçambicanas têm lidado com a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior entre 2019 e 2024, e quais as principais barreiras enfrentadas por estes estudantes?

1.5 Objectivos

1.5.1 Geral

Analisar o papel das universidades moçambicanas na promoção da inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior entre 2019 e 2024.

1.5.2 Específicos

1. Examinar as políticas institucionais adoptadas pelas universidades moçambicanas para promover a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual, com foco nas estratégias de apoio existentes e na eficácia das medidas implementadas.
2. Avaliar a formação pedagógica dos docentes universitários e as suas práticas de ensino em relação à diversidade funcional dos estudantes, identificando lacunas e áreas para melhoria.
3. Identificar as barreiras físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas que ainda dificultam a participação plena e o sucesso académico dos estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior, com uma análise das condições de acessibilidade nos campi e nas plataformas de ensino.
4. Investigar as experiências dos estudantes com deficiência motora e visual nas universidades, explorando as suas percepções sobre as práticas inclusivas, as

dificuldades enfrentadas e as estratégias de superação que utilizam no seu percurso académico.

1.6 Estrutura da Tese

A presente investigação está organizada em cinco capítulos, para além desta introdução, das conclusões e das secções finais de recomendações e sugestões para estudos futuros, que foram desenvolvidas como componentes autónomas após a conclusão da investigação.

O Capítulo II apresenta a revisão da literatura, onde se discute o quadro teórico que sustenta a investigação, integrando o modelo social da deficiência (Oliver, 1990), o modelo dos direitos humanos (Degener, 2016), as epistemologias do Sul (Santos, 2009) e a perspectiva descolonial (Meekosha, 2011). Este capítulo analisa igualmente o contexto histórico da deficiência em Moçambique, o quadro legal e político da inclusão a nível internacional, regional e nacional, as múltiplas barreiras documentadas na literatura especializada, e o papel crítico dos docentes na promoção de práticas inclusivas. A revisão inclui também uma análise de experiências comparadas no contexto africano, com destaque para a África do Sul e Angola, e identifica as lacunas de pesquisa que o presente estudo procura preencher.

O Capítulo III descreve a metodologia da pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, o estudo de caso múltiplo envolvendo três universidades da cidade de Maputo e duas organizações da sociedade civil, a composição da amostra intencional de trinta participantes, os instrumentos de recolha de dados (entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observação indirecta), as técnicas de análise de conteúdo temática segundo Bardin (2011), e as considerações éticas que orientaram todo o processo investigativo, bem como as limitações do estudo.

O Capítulo IV expõe os resultados da pesquisa de forma objectiva e sistemática, organizados em conformidade com os quatro objectivos específicos. A apresentação narrativa privilegia as vozes dos participantes através de citações directas, permitindo que as suas experiências e perspectivas sejam expressas com a sua própria linguagem, ao mesmo tempo que se procede a uma síntese descritiva das principais tendências observadas. O capítulo inclui a caracterização da amostra, os resultados sobre políticas institucionais de inclusão, sobre a formação pedagógica e práticas dos docentes, sobre as múltiplas barreiras enfrentadas pelos estudantes,

e sobre as suas experiências vividas no ambiente universitário, bem como as observações dos participantes sobre o impacto da pandemia de COVID-19.

O Capítulo V é dedicado à discussão aprofundada dos resultados, onde se interpreta o significado dos achados à luz do quadro teórico e da revisão bibliográfica, se estabelecem comparações com outros estudos nacionais e internacionais, se explicam os resultados inesperados e se identificam as implicações teóricas e práticas da investigação. O capítulo culmina com a resposta à pergunta de pesquisa que orientou todo o estudo, demonstrando que as universidades moçambicanas têm lidado com a inclusão de forma fragmentada, insuficiente e predominantemente simbólica, e que as barreiras físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas persistem de forma interligada, configurando um sistema de exclusão multidimensional.

Por fim, as Conclusões sintetizam as principais contribuições teóricas e práticas do trabalho, respondendo de forma definitiva à pergunta de pesquisa e demonstrando o cumprimento dos objectivos propostos. As Recomendações apresentam sugestões concretas e fundamentadas para as universidades, para o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, para os programas de formação docente, para as organizações da sociedade civil e para a comunidade académica em geral. As Sugestões para Estudos Futuros indicam caminhos de investigação que emergem das lacunas e questões abertas pelo presente estudo, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre a inclusão no ensino superior moçambicano e para a transformação das práticas institucionais.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

A compreensão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior exige um enquadramento teórico que transcenda abordagens meramente assistencialistas ou médicas. Durante décadas, prevaleceu uma concepção da deficiência como um problema localizado no indivíduo, uma limitação funcional que exigia intervenções de carácter reabilitador ou compensatório. Esta perspectiva, conhecida como modelo médico ou individual da deficiência, teve consequências profundamente excludentes ao transferir para a pessoa com deficiência a responsabilidade pela sua adaptação a um ambiente social e educativo que não fora concebido para a acolher. Neste modelo, a deficiência é entendida como um desvio da normalidade, um défice a ser corrigido ou, na melhor das hipóteses, compensado, relegando a pessoa com deficiência a uma posição de passividade e dependência face às intervenções de especialistas. A ênfase recai sobre o diagnóstico, a classificação e a intervenção clínica, com pouca ou nenhuma atenção às condições sociais que transformam a limitação funcional em obstáculo à participação plena. Este paradigma, que dominou as políticas e práticas relativas à deficiência durante grande parte do século XX, foi progressivamente questionado a partir da década de 1960, com o emergir de movimentos sociais que reivindicavam não apenas cuidados médicos, mas direitos civis e participação social em condições de igualdade.

O modelo médico da deficiência tem sido alvo de críticas fundamentadas por parte de académicos e activistas que apontam a sua natureza reducionista e desumanizante. Ao localizar o problema no corpo deficiente, este modelo tende a ignorar as formas como as estruturas sociais, as atitudes culturais e as configurações institucionais produzem e reproduzem a exclusão. A pessoa com deficiência é frequentemente reduzida à sua condição clínica, sendo tratada como um caso, um diagnóstico, uma categoria estatística, em vez de um sujeito com desejos, aspirações e potencialidades. Esta abordagem tem implicações profundas para a educação: o estudante com deficiência é visto como um problema a ser gerido, um desafio a ser superado, uma excepção à regra da normalidade, em vez de um membro pleno da comunidade académica com contribuições valiosas a oferecer. É precisamente contra esta visão que os modelos alternativos da deficiência se insurgem, propondo uma reconfiguração radical da compreensão da deficiência e das respostas sociais a ela associadas.

2.1 O Modelo Social da Deficiência

O modelo social da deficiência, proposto por Oliver (1990), constitui uma ruptura epistemológica fundamental com a tradição médica que havia dominado o campo até então. Oliver, um académico britânico com deficiência, publicou a sua obra seminal *The Politics of Disablement* em 1990, na qual sistematizou uma perspectiva que vinha sendo desenvolvida pelo movimento social das pessoas com deficiência, particularmente através da Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). O autor postula que a deficiência não resulta de limitações inerentes ao indivíduo, mas sim da interacção entre características pessoais e barreiras sociais, culturais e institucionais que impedem a plena participação. Esta perspectiva desloca o foco da "incapacidade" do indivíduo para as deficiências do ambiente social, político e arquitectónico. A pergunta central deixa de ser "o que está errado com esta pessoa?" para passar a ser "o que está errado com esta sociedade que exclui esta pessoa?".

Importa distinguir, nesta abordagem, entre lesão ou limitação funcional (*impairment*) e *disability* (desvantagem ou restrição de participação causada por barreiras sociais). A pessoa pode ter uma limitação funcional, mas é a sociedade que a torna deficiente ao construir espaços, práticas e atitudes que a excluem. Como sintetiza Oliver, a dificuldade e o inconveniente de viver com uma deficiência não são características inerentes à própria deficiência, mas sim uma falha da sociedade em se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência. O modelo social, portanto, não nega a realidade da limitação funcional, mas insiste que esta só se torna obstáculo quando o meio social não está preparado para acolher a diversidade humana. Esta distinção tem implicações profundas para a educação: em vez de exigir que o estudante com deficiência se adapte a um sistema desenhado para estudantes sem deficiência, o modelo social exige que o sistema educativo se transforme para acolher a diversidade de corpos, mentes e formas de aprender.

A emergência do modelo social da deficiência está intimamente ligada ao movimento de emancipação das pessoas com deficiência que ganhou força na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos a partir da década de 1960. Este movimento, inspirado pelas lutas pelos direitos civis e pelos movimentos feministas, reivindicava não apenas o fim da discriminação, mas uma redefinição fundamental da própria compreensão da deficiência. As pessoas com deficiência deixaram de ser vistas como objectos de caridade ou de intervenção médica para se afirmarem como sujeitos de direitos, com capacidade de decisão sobre as suas próprias vidas e com legitimidade para exigir do Estado e da sociedade a remoção das barreiras que limitam a sua

participação. O modelo social é, nesta perspectiva, simultaneamente uma teoria académica e uma ferramenta política, um instrumento de análise crítica e um programa de acção transformadora.

O modelo social da deficiência tem sido objecto de desenvolvimentos e refinamentos significativos ao longo das últimas décadas. Autores como Barnes (2012), Shakespeare (2006) e Thomas (2007) têm contribuído para aprofundar e, em alguns casos, problematizar aspectos do modelo original. Shakespeare, em particular, argumentou que o modelo social tende a negligenciar a experiência vivida do *impairment*, concentrando-se excessivamente nas barreiras externas e ignorando as dimensões pessoais, emocionais e corporais da deficiência. Thomas, por seu turno, propôs uma distinção entre as barreiras sociais "externas" (como a inacessibilidade arquitectónica) e as barreiras "internas" (como a dor crónica ou a fadiga), argumentando que ambas são igualmente importantes para a compreensão da experiência da deficiência. Estes desenvolvimentos não constituem uma rejeição do modelo social, mas antes um seu aprofundamento, uma tentativa de o tornar mais sensível à complexidade e diversidade das experiências de deficiência.

No contexto educativo, o modelo social da deficiência tem implicações radicais. Em primeiro lugar, ele exige que as instituições educativas se responsabilizem pela remoção das barreiras que impedem a participação plena dos estudantes com deficiência, em vez de transferir essa responsabilidade para os próprios estudantes. Em segundo lugar, ele exige que a diversidade funcional seja reconhecida como uma dimensão da diversidade humana, não como um desvio a ser corrigido. Em terceiro lugar, ele exige que os estudantes com deficiência sejam ouvidos e envolvidos nas decisões que lhes dizem respeito, em vez de serem tratados como meros receptores de políticas definidas por outros. Como argumenta Ainscow (2005), a verdadeira inclusão educacional não é um destino a ser alcançado, mas um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, um processo que exige a participação activa de todos os actores envolvidos.

2.2 O Modelo dos Direitos Humanos da Deficiência

Degener (2016) avançou esta discussão ao propor o modelo dos direitos humanos da deficiência, que integra o modelo social com as garantias jurídicas estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Este modelo, que a autora considera uma evolução necessária do modelo social, reconhece a deficiência como uma

dimensão da diversidade humana e postula que a exclusão constitui uma violação dos direitos fundamentais. Diferentemente do modelo social, que se concentra na descrição e análise das barreiras, o modelo dos direitos humanos estabelece obrigações jurídicas vinculativas para os Estados Partes, exigindo acções afirmativas para a remoção de barreiras e a promoção da participação plena. A CDPD, ao afirmar que as pessoas com deficiência não são objectos de caridade ou de intervenção médica, mas sujeitos de direitos com capacidade de decisão sobre as suas próprias vidas, representa uma mudança paradigmática que o modelo dos direitos humanos procura consolidar e operacionalizar.

Degener argumenta que o modelo dos direitos humanos é um aperfeiçoamento do modelo social, na medida em que abrange a realidade vivida da deficiência e responde às críticas dirigidas ao modelo social, nomeadamente a sua suposta omissão da experiência do *impairment*. Enquanto o modelo social tende a enfatizar as barreiras externas, o modelo dos direitos humanos reconhece que a deficiência é também uma experiência vivida, que envolve dimensões pessoais, sociais e jurídicas. A CDPD, ao afirmar que as pessoas com deficiência têm direito a viver na comunidade, a participar na vida política e cultural, a aceder à educação e ao emprego em condições de igualdade, estabelece um quadro normativo que ultrapassa a mera remoção de barreiras para afirmar uma visão positiva da participação e da cidadania. O modelo dos direitos humanos não se limita a exigir que o Estado se abstenha de discriminar; exige que o Estado tome medidas activas para promover a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência.

A CDPD representa um marco na história dos direitos humanos por várias razões. Em primeiro lugar, é o primeiro tratado de direitos humanos do século XXI e o que tem o maior número de signatários entre os tratados da ONU, com mais de 180 países já tendo ratificado. Em segundo lugar, é o primeiro tratado que não se limita a proteger as pessoas com deficiência contra a discriminação, mas que afirma positivamente os seus direitos à participação plena em todas as esferas da vida. Em terceiro lugar, é o primeiro tratado que incorpora explicitamente uma perspectiva de género, reconhecendo que as mulheres com deficiência enfrentam formas específicas e agravadas de discriminação. Em quarto lugar, é o primeiro tratado que exige a participação activa das organizações de pessoas com deficiência no seu monitoramento e implementação, consagrando o princípio "nada sobre nós sem nós". Estes aspectos conferem à CDPD um carácter transformador que vai muito além da mera codificação de direitos já existentes.

A CDPD estabelece, no seu Artigo 24, o direito à educação inclusiva em todos os níveis, desde a educação infantil até ao ensino superior. Este artigo é particularmente inovador por várias razões. Em primeiro lugar, ele afirma que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educativo geral com base na deficiência, o que implica o fim das escolas especiais como opção preferencial. Em segundo lugar, ele exige que os Estados Partes assegurem que as pessoas com deficiência recebam o apoio individualizado necessário para maximizar o seu desenvolvimento académico e social, o que implica a provisão de recursos e serviços adequados. Em terceiro lugar, ele exige que os Estados Partes assegurem a formação de professores em pedagogia inclusiva, o que implica a transformação dos programas de formação docente. Em quarto lugar, ele exige que os Estados Partes assegurem que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino superior em condições de igualdade com os demais, o que implica a remoção de todas as barreiras à participação plena.

A implementação da CDPD em Moçambique, que ratificou a Convenção em 2012, tem sido objecto de análise crítica por parte de investigadores e activistas. Vinente (2025) argumenta que, embora a ratificação tenha representado um avanço formal, a implementação efectiva tem sido limitada por uma série de factores, incluindo a falta de recursos, a fragilidade institucional, a persistência de atitudes culturais negativas e a ausência de mecanismos de monitoramento eficazes. A autora salienta que o processo de (des)construção dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique reflecte tanto as especificidades culturais e políticas do país como a influência crescente das orientações de organismos multilaterais, criando uma tensão entre a agenda internacional e as realidades locais que importa compreender e endereçar.

2.2.1 O Modelo Afirmativo da Deficiência

Goodley (2011) enfatiza que a verdadeira inclusão só se efectiva quando a diversidade funcional é celebrada como parte inerente à condição humana, e não meramente tolerada. Para o autor, as universidades precisam abandonar a lógica da "integração" que pressupõe que o estudante com deficiência deve adaptar-se ao ambiente existente em favor de uma lógica de "transformação institucional", na qual as estruturas académicas são redesenhadas para acolher a pluralidade de corpos, mentes e formas de aprender. Goodley introduz o conceito de modelo afirmativo da deficiência, que vai além da remoção de barreiras para valorizar positivamente as identidades das pessoas com deficiência e reconhecer as contribuições específicas que

trazem para as comunidades académicas. Este modelo afirmativo não se contenta com a "tolerância" da diferença, mas celebra-a como fonte de enriquecimento e inovação.

O modelo afirmativo da deficiência tem raízes no movimento da "orgulho da deficiência" que emergiu nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha a partir da década de 1990, inspirando-se nos movimentos do orgulho negro e do orgulho gay. Este movimento reivindica não apenas a aceitação da deficiência, mas a sua celebração como uma dimensão valiosa da diversidade humana. As pessoas com deficiência são convidadas a assumir as suas identidades com orgulho, a rejeitar o estigma e a vergonha associados à deficiência, e a afirmar a sua dignidade e valor inerentes. Este movimento tem implicações profundas para a educação: em vez de ver os estudantes com deficiência como problemas a serem geridos ou como vítimas a serem protegidas, as instituições educativas são convidadas a vê-los como agentes activos, com contribuições valiosas a oferecer às comunidades académicas.

Goodley (2011) desenvolve o modelo afirmativo em diálogo com os estudos culturais, a psicologia crítica e a teoria queer, argumentando que a deficiência é simultaneamente uma experiência pessoal, uma identidade social e uma categoria política. O autor propõe que as pessoas com deficiência são frequentemente posicionadas numa "zona de abjeção" (na acepção de Kristeva), um espaço liminar onde são simultaneamente incluídas e excluídas, visíveis e invisíveis, reconhecidas e negadas. A saída desta zona de abjeção exige não apenas a remoção de barreiras, mas a afirmação positiva das identidades das pessoas com deficiência, o reconhecimento das suas contribuições específicas e a sua integração plena nas comunidades de que fazem parte. No contexto universitário, isto implica que os estudantes com deficiência não sejam apenas "incluídos" em turmas com estudantes sem deficiência, mas que sejam activamente envolvidos em todas as dimensões da vida académica, desde a tomada de decisões institucionais até à produção de conhecimento.

O modelo afirmativo tem sido objecto de críticas, nomeadamente a de que pode levar a uma certa romantização da deficiência, ignorando as dificuldades reais que as pessoas com deficiência enfrentam no seu quotidiano. Críticos como Shakespeare (2006) argumentam que, embora a afirmação positiva da identidade da deficiência seja importante, ela não deve obscurecer a realidade da dor, do cansaço, da limitação e da exclusão que muitas pessoas com deficiência experimentam. Estes críticos defendem uma abordagem que reconheça simultaneamente a dimensão afirmativa (a celebração da diversidade) e a dimensão crítica (a denúncia das injustiças), uma abordagem que seja simultaneamente esperançosa e realista,

celebratória e combativa. Esta tensão é produtiva, na medida em que impede tanto o pessimismo derrotista como o optimismo ingénuo, e mantém viva a exigência de transformação social.

2.2.2 A Teoria da Inclusão Educacional de Ainscow

Em diálogo com as perspectivas apresentadas, Ainscow (2005) argumenta que a inclusão educacional deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à participação e aprendizagem de todos os estudantes. O autor propõe que as instituições educativas se tornem "organizações que aprendem", capazes de se adaptar à diversidade em vez de exigir que os estudantes se adaptem a práticas padronizadas e excludentes. Ainscow identifica três dimensões fundamentais para a análise da inclusão: as culturas (valores e crenças partilhados que podem promover ou dificultar a inclusão), as políticas (orientações e planos que definem as prioridades institucionais) e as práticas (acções concretas no quotidiano escolar). A análise articulada destas três dimensões permite compreender por que razão muitas políticas inclusivas não se traduzem em práticas efectivas.

Ainscow e Booth (2002) desenvolveram o *Index for Inclusion* (Índice de Inclusão), um instrumento prático para a promoção da inclusão nas escolas, que tem sido amplamente utilizado em diversos contextos, incluindo em países em desenvolvimento. O *Index* propõe que as escolas realizem um processo de auto-avaliação participativa, envolvendo todos os actores (professores, estudantes, famílias, comunidade), para identificar barreiras à participação e aprendizagem e desenvolver planos de acção para as remover. Este processo assenta na premissa de que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo que requer reflexão crítica, experimentação e aprendizagem colectiva. O *Index* tem sido adaptado para diversos contextos, incluindo o ensino superior, onde tem sido utilizado para promover uma reflexão crítica sobre as culturas, políticas e práticas institucionais.

A abordagem de Ainscow tem implicações importantes para a compreensão da inclusão no ensino superior moçambicano. Em primeiro lugar, ela sugere que a simples existência de políticas escritas (como a Lei n.º 10/2024 ou a Estratégia da Educação Inclusiva) não é suficiente para garantir a inclusão; é necessário que essas políticas sejam acompanhadas de uma transformação das culturas e práticas institucionais. Em segundo lugar, ela sugere que a inclusão é um processo que requer a participação activa de todos os actores, incluindo os próprios estudantes com deficiência, que devem ser envolvidos na identificação de barreiras e

na co-construção de soluções. Em terceiro lugar, ela sugere que a inclusão é um processo de aprendizagem institucional, que requer reflexão crítica, experimentação e adaptação contínuas, em vez de soluções pré-definidas importadas de outros contextos.

2.2.3 As Epistemologias do Sul e a Universidade Inclusiva

No contexto específico africano e moçambicano, as epistemologias do Sul propostas por Santos (2009, 2023) oferecem um contributo crítico essencial para a compreensão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Santos questiona a universidade como espaço historicamente reprodutor de exclusões ao privilegiar saberes eurocêntricos em detrimento de epistemologias plurais. A inclusão de estudantes com deficiência deve, nesta perspectiva, ser compreendida como uma dimensão do processo mais amplo de descolonização do conhecimento e democratização da universidade. O autor argumenta que a universidade contemporânea herda uma tradição colonial que excluiu sistematicamente não apenas pessoas com deficiência, mas também mulheres, populações negras, camponesas e indígenas. A construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige, portanto, uma ruptura com esta herança e a abertura a múltiplas formas de conhecimento.

Santos (2023) desenvolve a sua crítica da universidade a partir da noção de "epistemicídio", o assassinato de conhecimentos e epistemologias não ocidentais que acompanhou o processo de colonização e que continua a operar na universidade contemporânea. O autor argumenta que a universidade moderna, tal como emerge na Europa a partir do século XIX, é profundamente excludente, não apenas nas suas políticas de acesso, mas também na sua própria estrutura epistemológica, que privilegia certos tipos de conhecimento (científico, racional, ocidental) em detrimento de outros (tradicional, intuitivo, não ocidental). Esta estrutura epistemológica excludente tem implicações directas para a inclusão de estudantes com deficiência: as formas de conhecer e de aprender das pessoas com deficiência, que podem ser diferentes das formas dominantes, são frequentemente desvalorizadas ou ignoradas, contribuindo para a sua exclusão do universo académico.

Santos (2009) defende que a universidade do século XXI deve reinventar-se como uma "universidade democrática e emancipatória", que reconheça a pluralidade de conhecimentos e promova a "ecologia de saberes" o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, sem que nenhuma seja privilegiada *a priori*. Esta ecologia de saberes tem implicações directas para a inclusão de estudantes com deficiência, ela exige que a universidade reconheça as formas de

conhecimento e de aprendizagem das pessoas com deficiência como legítimas e valiosas, e que adapte as suas práticas pedagógicas para as acolher. Não se trata, portanto, apenas de garantir o acesso físico dos estudantes com deficiência à universidade, mas de transformar a própria universidade para que ela seja capaz de reconhecer e valorizar a diversidade de formas de conhecer e de aprender.

Mbembe (2017) complementa esta análise ao defender uma "universidade africana" que se afirme como espaço de acolhimento da diversidade em todas as suas manifestações, incluindo a diversidade funcional. O autor critica o modelo de universidade herdado da colonização, que reproduz hierarquias e exclusões, e propõe uma universidade enraizada nas realidades africanas, comprometida com a justiça social e aberta à pluralidade de saberes. Nesta perspectiva, a inclusão de estudantes com deficiência não é uma questão periférica ou adicional, mas sim um indicador central da capacidade da universidade para se reinventar como espaço democrático e plural. Uma universidade que exclui pessoas com deficiência está, para Mbembe, a falhar na sua missão mais fundamental de promover a justiça social e o desenvolvimento humano.

2.2.4 Perspectiva Descolonial nos Estudos sobre Deficiência

Meekosha (2011) introduz uma perspectiva crítica fundamental ao discutir a necessidade de descolonizar os estudos sobre deficiência. A autora argumenta que as teorias dominantes sobre deficiência emergiram do Norte Global e frequentemente não capturam as experiências específicas de pessoas com deficiência no Sul Global, onde as barreiras de pobreza, guerra, deslocamento, acesso limitado a serviços de saúde e fragilidade institucional se sobrepõem às barreiras físicas e sociais. Esta crítica é particularmente relevante para o contexto moçambicano, marcado por décadas de conflito armado, fragilidade institucional resultante de processos de transição política e económica, desigualdade estrutural profunda e recursos escassos para políticas sociais. A importação acrítica de modelos de inclusão desenvolvidos em países com elevados recursos pode ser contraproducente, sendo necessário desenvolver abordagens contextualmente adequadas.

A perspectiva descolonial nos estudos sobre deficiência insiste que as experiências de pessoas com deficiência no Sul Global são moldadas por dinâmicas de poder que não podem ser reduzidas às categorias analíticas desenvolvidas no Norte. A guerra, a pobreza extrema, a fragilidade dos sistemas de saúde e educação, e a persistência de visões tradicionais sobre a

deficiência criam configurações específicas de exclusão que exigem respostas igualmente específicas. Como alerta Vinente (2025), o processo de colonização duradouro em Moçambique impactou profundamente as políticas para pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que se evidencia um "novo processo de colonização", no qual os programas e acções governamentais são construídos a partir das orientações de organismos multilaterais. Esta tensão entre a agenda internacional e as realidades locais é particularmente aguda no campo da deficiência, onde os modelos e políticas importados do Norte podem não se adequar às especificidades do contexto moçambicano.

A descolonização dos estudos sobre deficiência implica, entre outras coisas, o reconhecimento da diversidade de experiências de deficiência no Sul Global, a atenção às formas como as hierarquias coloniais continuam a moldar as respostas à deficiência, e a valorização das epistemologias locais sobre a deficiência que podem oferecer alternativas aos modelos dominantes. Isto não significa rejeitar os modelos sociais e de direitos humanos da deficiência, mas sim reconhecer que eles precisam ser adaptados e enriquecidos à luz das realidades específicas do Sul Global. Significa também dar voz aos académicos e activistas do Sul Global, cujas perspectivas têm sido historicamente marginalizadas no campo dos estudos sobre deficiência, e construir redes de colaboração e aprendizagem mútua que ultrapassem as hierarquias Norte-Sul.

A articulação entre a perspectiva descolonial e as epistemologias do Sul oferece um quadro analítico particularmente fértil para a compreensão da inclusão no ensino superior moçambicano. Este quadro permite escapar tanto às armadilhas do universalismo abstrato (que importa soluções do Norte sem consideração pelas especificidades locais) como às armadilhas do relativismo cultural (que justifica a exclusão com base em supostas "tradições" culturais). Ele exige uma abordagem contextualizada, que reconheça as especificidades da história e da cultura moçambicanas, ao mesmo tempo que afirma a universalidade dos direitos humanos e a necessidade de transformação social. É este quadro analítico que orienta a presente investigação, permitindo uma compreensão crítica e contextualizada do papel das universidades moçambicanas na promoção da inclusão de estudantes com deficiência motora e visual.

2.3 Contexto Histórico da Deficiência em Moçambique

A compreensão da situação actual da inclusão de pessoas com deficiência em Moçambique exige uma análise histórica que permita identificar as raízes das exclusões e as continuidades que persistem até ao presente. A história da deficiência em Moçambique é indissociável da história colonial do país, da luta pela independência, da guerra civil e dos processos de reconstrução e democratização que se seguiram. Cada um destes períodos históricos deixou marcas profundas nas formas como a deficiência é compreendida e nas políticas e práticas que moldam a vida das pessoas com deficiência no país. Uma análise histórica permite compreender por que razão a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior permanece um desafio tão significativo, apesar dos avanços normativos registados nas últimas décadas.

2.3.1 O Período Colonial (até 1975)

Moçambique conquistou a sua independência de Portugal em 25 de Junho de 1975, após mais de quatro séculos de dominação colonial. A permanência sob dominação portuguesa até meados da década de 1970 havia culminado na consolidação de um sistema colonial de carácter segregacionista e elitista, responsável pela reprodução de profundas desigualdades sociais. Durante o período colonial, as pessoas com deficiência eram largamente invisibilizadas, quando não activamente excluídas dos serviços básicos de educação e saúde. O sistema educativo colonial português, de acesso extremamente restrito para a população moçambicana, não contemplava qualquer forma de acolhimento de estudantes com deficiência. As pessoas com deficiência eram, na melhor das hipóteses, objecto de intervenções assistencialistas conduzidas por instituições de caridade, frequentemente de matriz religiosa, que as tratavam como "objectos de piedade" e não como sujeitos de direitos.

A visão colonial da deficiência estava profundamente enraizada em concepções racistas e evolucionistas que associavam a deficiência à inferioridade racial e cultural. As pessoas com deficiência nas colónias eram frequentemente vistas como "selvagens" ou "degenerados", confirmando as hierarquias raciais que sustentavam o projecto colonial. Esta visão justificava a exclusão das pessoas com deficiência dos serviços educativos e de saúde, bem como a sua sujeição a formas de controlo e disciplinamento que negavam a sua humanidade. As missões religiosas, que desempenharam um papel significativo na prestação de serviços sociais

durante o período colonial, tendiam a reproduzir estas concepções, tratando as pessoas com deficiência como objectos de caridade e compaixão, em vez de sujeitos de direitos.

A ausência de dados sistemáticos sobre a deficiência durante o período colonial dificulta uma caracterização precisa da situação das pessoas com deficiência na época. Contudo, a literatura histórica sugere que a maioria das pessoas com deficiência vivia em condições de extrema pobreza e marginalização, com acesso muito limitado a serviços de saúde, educação e emprego. As pessoas com deficiência eram frequentemente escondidas pelas suas famílias, sujeitas ao estigma e à vergonha, e excluídas da participação na vida social e económica. Esta situação de invisibilidade e exclusão deixou marcas profundas que persistem até ao presente, condicionando as atitudes sociais em relação à deficiência e as políticas e práticas que moldam a vida das pessoas com deficiência em Moçambique.

2.3.2 O Período Socialista (1975-1990)

Com a independência, o novo Estado moçambicano, sob a liderança da FRELIMO e orientado por uma ideologia socialista, enfrentou o desafio hercúleo de reconstruir um país devastado por séculos de colonialismo e por uma guerra de libertação que destruiu infra-estruturas e deslocou populações. A Constituição da República Popular de Moçambique, promulgada em 1975, estabeleceu o princípio da igualdade de todos os cidadãos perante a lei, mas não abordou especificamente os direitos das pessoas com deficiência. O foco do novo governo estava prioritariamente na alfabetização em massa, na expansão do acesso à educação e na construção de um sistema nacional de saúde, objectivos que, embora fundamentais, não incorporavam explicitamente uma agenda de inclusão de pessoas com deficiência.

Durante o período socialista (1975-1990), as políticas sociais eram orientadas por uma lógica universalista, que partia do princípio de que a superação das desigualdades passava pela provisão estatal de serviços básicos para todos. Embora esta abordagem tenha permitido avanços significativos no acesso à educação e à saúde para a população em geral, ela tendia a não reconhecer as necessidades específicas de grupos particularmente vulneráveis, como as pessoas com deficiência. A deficiência era frequentemente entendida como uma questão médica ou de reabilitação, não como uma questão de direitos ou de justiça social. O modelo médico da deficiência, com a sua ênfase no diagnóstico, na classificação e na intervenção clínica, era o paradigma dominante, e as respostas à deficiência concentravam-se na

reabilitação e na "correção" das limitações individuais, em vez de na remoção das barreiras sociais.

O sistema educativo do período socialista, embora tenha expandido significativamente o acesso à educação, manteve-se largamente segregado no que respeita aos estudantes com deficiência. As crianças com deficiência eram frequentemente encaminhadas para instituições especializadas, que funcionavam de forma paralela ao sistema educativo regular, com recursos limitados e com uma abordagem predominantemente clínica. Este sistema segregado, embora tenha permitido que algumas crianças com deficiência tivessem acesso à educação, reproduziu a lógica da exclusão, tratando a deficiência como uma excepção à regra da normalidade e reforçando a ideia de que as pessoas com deficiência não pertencem ao sistema regular. As implicações desta segregação para o acesso ao ensino superior foram profundas: poucos estudantes com deficiência conseguiam concluir o ensino secundário, e aqueles que o faziam enfrentavam barreiras significativas no acesso à universidade.

A guerra civil que assolou Moçambique entre 1977 e 1992 teve consequências devastadoras para a população em geral e para as pessoas com deficiência em particular. Milhares de pessoas ficaram com deficiências permanentes como resultado directo do conflito, incluindo mutilações causadas por minas terrestres e outros artefactos explosivos. Estima-se que cerca de mil deficientes físicos das Forças Armadas Portuguesas e moçambicanas tenham sido identificados durante o período da guerra. O conflito destruiu grande parte das infra-estruturas educativas e de saúde, interrompeu programas sociais e criou um ambiente de instabilidade que dificultou qualquer acção estruturada no domínio da inclusão. A guerra teve também um impacto profundo nas atitudes sociais em relação à deficiência, associando-a à violência, ao sofrimento e à perda, e reforçando o estigma e a marginalização das pessoas com deficiência.

2.3.3 O Período de Transição e Democratização (1990-2000)

O fim da guerra civil em 1992 e a transição para a democracia multipartidária, com a aprovação da nova Constituição em 1990, abriram novas possibilidades para a afirmação dos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição de 1990, revista em 2004 e em 2018, consagrou princípios de igualdade e não discriminação que fornecem a base jurídica para a protecção dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, como documenta Vinente (2025), o processo de (des)construção dos direitos das pessoas com deficiência em

Moçambique foi constituindo-se paulatinamente, reflectindo tanto as especificidades culturais e políticas do país como a influência crescente das orientações de organismos multilaterais.

O período pós-guerra foi marcado por uma abertura política e económica que permitiu a emergência de organizações da sociedade civil dedicadas à deficiência. A criação do Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência (FAMOD) em 2003, embora posterior a este período, foi precedida por uma série de iniciativas associativas que começaram a dar voz às pessoas com deficiência e a reivindicar os seus direitos. Estas organizações desempenharam um papel crucial na pressão para a adopção de legislação e políticas públicas mais inclusivas, bem como na sensibilização da opinião pública para as questões da deficiência. Contudo, a fragilidade institucional e a escassez de recursos limitaram o impacto destas organizações, que frequentemente dependem de financiamento externo e têm uma capacidade limitada de influenciar as políticas públicas.

O Acordo Geral de Paz, assinado em Roma em 1992, e o subsequente processo de desmobilização e reintegração dos ex-combatentes, colocaram a questão da deficiência na agenda política de uma forma sem precedentes. Os ex-combatentes com deficiência, que tinham sido feridos durante o conflito, reivindicaram o reconhecimento dos seus direitos e o acesso a serviços de reabilitação e apoio. Esta reivindicação, embora centrada num grupo específico (os ex-combatentes), contribuiu para uma maior visibilidade das pessoas com deficiência em geral e para o reconhecimento da necessidade de políticas públicas específicas. Contudo, o foco nos ex-combatentes com deficiência teve também o efeito perverso de desviar a atenção das pessoas com deficiência que não estavam directamente ligadas ao conflito, como as mulheres com deficiência, as crianças com deficiência e as pessoas com deficiência intelectual.

2.3.4 O Desenvolvimento Recente (2000 – 2024)

O novo milénio trouxe avanços significativos no quadro legal e político para a deficiência em Moçambique, embora a implementação efectiva continue a ser um desafio. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2012 representou um marco importante, alinhando Moçambique com os padrões internacionais de protecção dos direitos das pessoas com deficiência. A aprovação da Lei n.º 18/2018, que define as bases do Sistema Nacional de Educação, e da Lei n.º 10/2024, que estabelece a protecção dos direitos das pessoas com deficiência, consolidou o quadro legal para a inclusão educacional. A Estratégia

da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 definiu directrizes para a promoção da inclusão em todos os níveis de ensino.

Contudo, o fosso entre o quadro legal e a implementação prática permanece significativo. Mário, Chissale e Bila (2020) documentaram que a implementação da Lei n.º 18/2018 permanece incipiente nas universidades moçambicanas, com medidas fragmentadas e ausência de orçamento alocado para a inclusão. Vasco e Madureira (2024) confirmaram esta análise, mostrando que a inclusão "frequentemente permanece no plano normativo, sem efectiva tradução em práticas pedagógicas, nem em mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação". Este fosso entre o discurso e a prática é um dos principais desafios que a presente investigação procura compreender e endereçar.

A pandemia de COVID-19, que afectou Moçambique a partir de Março de 2020, teve um impacto significativo na educação inclusiva. A transição abrupta para o ensino remoto expôs as fragilidades das infra-estruturas digitais e a escassez de tecnologias assistivas, afectando desproporcionalmente os estudantes com deficiência. Barrett (2021) argumenta que a pandemia revelou a fragilidade das infra-estruturas digitais no Sul Global, afectando desproporcionalmente estudantes com deficiência. Pereira e Manjate (2021) identificaram em Moçambique a escassez de softwares de leitura de ecrã, materiais em Braille e plataformas de aprendizagem compatíveis como obstáculos significativos. Este contexto pandémico é particularmente relevante para o presente estudo, que se debruça sobre o período 2019-2024, marcado simultaneamente pela pandemia e por reformas institucionais no ensino superior.

2.3.5 Quadro Legal e Político da Inclusão em Moçambique

A análise do quadro legal e político da inclusão em Moçambique é fundamental para compreender o contexto normativo em que as universidades operam e as obrigações legais a que estão sujeitas. Este quadro é composto por instrumentos internacionais, regionais e nacionais que estabelecem os direitos das pessoas com deficiência e definem as responsabilidades do Estado e das instituições na promoção da inclusão. Embora este quadro seja relativamente abrangente, a sua implementação efectiva permanece um desafio, como demonstram os estudos empíricos realizados no país.

2.3.6 O Contexto Internacional

Moçambique assumiu compromissos internacionais relevantes no domínio da protecção dos direitos das pessoas com deficiência. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adoptada pela Organização das Nações Unidas em 2006, em 2012 constituiu um marco jurídico fundamental. O Artigo 24 da Convenção estabelece que os Estados Partes devem garantir o acesso das pessoas com deficiência à educação, incluindo a educação terciária, em condições de igualdade com os demais cidadãos. A CDPD representa uma mudança paradigmática ao afirmar que as pessoas com deficiência não são objectos de caridade ou de intervenção médica, mas sujeitos de direitos, com capacidade de decisão sobre as suas próprias vidas e legitimidade para exigir do Estado a remoção das barreiras que limitam a sua participação.

A CDPD estabelece um conjunto de princípios que orientam a interpretação e implementação da Convenção, incluindo o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual e a independência das pessoas, a não discriminação, a participação e inclusão plenas e efectivas na sociedade, o respeito pela diferença e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre homens e mulheres, e o respeito pela capacidade evolutiva das crianças com deficiência e o seu direito a preservar a sua identidade. Estes princípios têm implicações directas para a educação, exigindo que as instituições educativas sejam acessíveis, inclusivas e respeitosas da diversidade.

Em 1981, Moçambique aderiu e ratificou a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul), comprometendo-se com a apresentação de relatórios periódicos à Comissão Africana dos Direitos do Homem e dos Povos. A Carta Africana, embora não aborde especificamente a deficiência, estabelece o princípio da igualdade e não discriminação que serve de base para a protecção dos direitos das pessoas com deficiência. Mais recentemente, a União Africana adoptou, em 30 de Janeiro de 2018, o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em África (Protocolo Africano sobre a Deficiência), um instrumento histórico que havia estado em desenvolvimento desde 1999 e que se concentra especificamente na promoção e defesa dos direitos dos 84 milhões de pessoas com deficiência que vivem em África.

O Protocolo, que entrou em vigor em 2024, fornece um quadro jurídico africano, juridicamente vinculativo, para promover os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência. O Artigo 12 do Protocolo aborda especificamente o direito à educação das pessoas com deficiência, estabelecendo que "cada pessoa com deficiência tem direito à educação" e que os Estados Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação terciária geral, formação profissional, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com os outros. O Protocolo exige também que os Estados Partes assegurem o apoio individualizado efectivo em ambientes que maximizem o desenvolvimento académico e social, bem como a formação de profissionais da educação sobre como educar e interagir com crianças com necessidades específicas de aprendizagem. O Protocolo complementa a CDPD e aborda desafios específicos da região, que vão desde práticas nocivas até barreiras no acesso à educação, emprego e serviços, ao mesmo tempo que reforça a responsabilização no âmbito do próprio sistema africano de direitos humanos. Apesar da sua entrada em vigor, a maioria dos Estados-Membros da União Africana ainda não ratificou o Protocolo.

A nível sub-regional, a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) tem desenvolvido quadros políticos relevantes para a inclusão de pessoas com deficiência. O Protocolo da SADC sobre Educação e Formação, estabelecido em 1997, enfatiza o direito à educação básica como um direito socioeconómico e delineia medidas para garantir a sua provisão e acessibilidade. As políticas da SADC incluem intervenções direccionadas para grupos desfavorecidos, incluindo crianças com necessidades educativas especiais, assegurando a inclusão e a igualdade. Contudo, uma revisão de âmbito sobre as políticas de educação inclusiva nos países da SADC, realizada por Mbazi, Okwaput, Nato e Emong (2025), concluiu que os países da SADC enfrentam desafios comuns de implementação, tais como materiais didácticos inadequados, infra-estruturas inacessíveis, currículos rígidos, atitudes negativas de professores e administradores em relação à educação inclusiva e à deficiência, e conhecimentos e competências insuficientes dos professores para ensinar em escolas inclusivas. Este diagnóstico, aplicável a Moçambique, sugere que o fosso entre políticas e práticas é uma realidade partilhada na região da África Austral.

2.3.7 O Quadro Legal Nacional

A nível interno, a Lei n.º 18/2018, que define as bases do Sistema Nacional de Educação, incorpora princípios de inclusão e igualdade de oportunidades. Esta lei estabelece que o

sistema educativo deve assegurar a equidade no acesso, permanência e sucesso escolar, combatendo todas as formas de discriminação. A lei reconhece o direito de todos os cidadãos à educação, independentemente da sua condição física, intelectual, social ou económica, e estabelece que o Estado deve criar condições para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Contudo, a implementação efectiva destes dispositivos legais tem sido limitada, conforme documentado por Mário, Chissale e Bila (2020). Estes autores demonstram que, embora exista um discurso político favorável à inclusão, as medidas concretas para a sua operacionalização nas universidades permanecem insuficientes. O estudo destes autores revelou que as universidades moçambicanas carecem de infra-estruturas acessíveis, de tecnologias assistivas, de formação docente especializada e de mecanismos de monitoramento da inclusão.

Mais recentemente, a Lei n.º 10/2024, de 7 de Junho, estabeleceu a protecção dos direitos das pessoas com deficiência, com especial ênfase na acessibilidade, integração educacional e social. Esta lei representa um avanço normativo importante ao definir responsabilidades específicas para as instituições públicas e privadas, incluindo as universidades, e ao estabelecer prazos para a implementação de medidas de acessibilidade. Pela primeira vez, a legislação moçambicana detalha com clareza as obrigações das instituições de ensino superior: garantir a acessibilidade arquitectónica, disponibilizar materiais em formatos acessíveis, assegurar a formação dos docentes em pedagogia inclusiva, e criar serviços de apoio especializados. A lei estabelece também a obrigação de as universidades recolherem dados sobre estudantes com deficiência e de elaborarem relatórios anuais sobre a implementação de medidas de inclusão. No entanto, como alertam Vasco e Madureira (2024), a existência de legislação não garante, por si só, a transformação das práticas institucionais, sendo necessário um monitoramento sistemático e mecanismos de responsabilização que assegurem o seu cumprimento efectivo.

A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 (Resolução n.º 40/2020) estabelece directrizes para a promoção da inclusão em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até ao ensino superior. Esta estratégia reconhece a escassez de dados estatísticos fiáveis como um dos principais obstáculos ao planeamento de políticas públicas, uma lacuna que o presente estudo procura ajudar a preencher. O documento identifica cinco eixos prioritários de intervenção:

I Fortalecimento institucional e governação, com a criação de mecanismos de coordenação intersectorial;
II Formação de recursos humanos em todos os níveis do sistema educativo;
III Acessibilidade física e tecnológica das infra-estruturas escolares;
IV Produção e distribuição de materiais pedagógicos adaptados; e,
V Envolvimento da comunidade e das famílias nos processos de inclusão.

A estratégia estabelece metas e indicadores para cada eixo, mas a sua implementação tem sido limitada pela escassez de recursos e pela fragilidade dos mecanismos de coordenação e monitoramento.

O Decreto n.º 53/2008 estabelece as condições técnicas de acessibilidade a edifícios e espaços públicos, incluindo as instituições de ensino. Este diploma define especificações detalhadas para rampas, elevadores, sanitários, sinalização táctil e outras dimensões da acessibilidade arquitectónica. Contudo, estudos empíricos realizados em Maputo (Ibraimo & Mouliaá, 2024; Macamo, 2023; Muianga, 2024) demonstram que a maioria das infra-estruturas educativas não cumpre os requisitos estabelecidos neste decreto, revelando um fosso significativo entre a legislação e a prática. Este fosso é atribuível a múltiplos factores, incluindo a falta de fiscalização, a ausência de sanções para o não-cumprimento, a escassez de recursos para a adaptação de infra-estruturas existentes, e a persistência de uma cultura que não valoriza a acessibilidade como um direito fundamental.

A Política Nacional da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2017, estabelece os princípios gerais para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, incluindo a educação. A política reconhece a deficiência como uma questão de direitos humanos e de desenvolvimento, e estabelece como objectivos a promoção da igualdade de oportunidades, a prevenção da deficiência, a reabilitação e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. A política orienta a acção do Estado em áreas como a saúde, a educação, o emprego, a acessibilidade e a protecção social, e estabelece a necessidade de coordenação intersectorial e de participação das organizações de pessoas com deficiência na formulação e implementação de políticas. Contudo, a implementação da política tem sido limitada pela falta de recursos e pela fragilidade dos mecanismos de coordenação.

2.4 Barreiras à Inclusão no Ensino Superior Moçambicano

A literatura especializada tem identificado múltiplas barreiras que comprometem a plena participação de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior moçambicano. Estas barreiras não operam isoladamente, antes se articulam e reforçam mutuamente, configurando um sistema de exclusão complexo e multidimensional. A identificação e compreensão destas barreiras é fundamental para o desenho de políticas e práticas eficazes de inclusão. A presente secção analisa as principais categorias de barreiras identificadas na literatura e nos estudos empíricos realizados em Moçambique, organizando-as em quatro dimensões interligadas: físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas.

2.4.1 Barreiras Físicas e Arquitectónicas

Estudos recentes realizados em Maputo evidenciam que a acessibilidade arquitectónica continua a ser negligenciada, apesar do quadro legal existente. Ibraimo e Mouliaá (2024) analisaram a acessibilidade de infra-estruturas desportivas na cidade de Maputo e concluíram que a maioria dos espaços é considerada "pouco acessível" ou "não acessível" para pessoas com deficiência motora, com numerosas não-conformidades, especialmente nas áreas de recepção e sanitários. Os autores identificaram que as principais barreiras incluem a ausência de rampas com inclinação adequada, portas estreitas que não permitem a passagem de cadeiras de rodas, sanitários não adaptados com espaços insuficientes para manobra, e sinalização insuficiente ou inexistente. Estes achados são consistentes com outros estudos realizados no país, que documentam a persistência de barreiras físicas generalizadas nas instituições educativas e em outros espaços públicos.

Macamo (2023) e Muianga (2024) documentaram situações semelhantes nas escolas secundárias dos distritos de Marracuene e Nlhamankulu, com ausência de rampas, elevadores e sinalização táctil. Estes achados são relevantes para o presente estudo, pois sugerem que as barreiras físicas se manifestam desde os níveis mais básicos de ensino, limitando as trajectórias educacionais de estudantes com deficiência muito antes de chegarem ao ensino superior. A ausência de acessibilidade nas escolas primárias e secundárias significa que muitos estudantes com deficiência não têm a oportunidade de completar a sua educação básica, o que reduz drasticamente o número de candidatos ao ensino superior. Aqueles que conseguem superar estas barreiras nos níveis anteriores chegam à universidade já cansados e

desgastados por anos de luta contra a inacessibilidade, o que afecta a sua capacidade de aproveitar plenamente as oportunidades académicas.

As barreiras físicas no ensino superior são particularmente graves porque afectam não apenas o acesso às salas de aula, mas também a utilização de serviços essenciais como bibliotecas, laboratórios, serviços administrativos e espaços de convívio. Um estudante com deficiência motora pode conseguir chegar à sala de aula com grande esforço, mas pode não conseguir aceder à biblioteca para consultar materiais, ou ao laboratório para realizar experiências, ou aos sanitários durante o período de aulas. Estas barreiras múltiplas transformam a experiência universitária num desafio constante, afectando não apenas o desempenho académico, mas também a saúde física e o bem-estar psicológico dos estudantes. Como argumenta Capucha (2014), a acessibilidade física não é apenas uma questão técnica, mas uma questão de justiça social, e a ausência de condições básicas de acessibilidade constitui uma forma de discriminação estrutural.

2.4.2 Barreiras Tecnológicas e Digitais

A pandemia de COVID-19 expôs e exacerbou as desigualdades no acesso a tecnologias assistivas e plataformas digitais adaptadas. Barrett (2021) argumenta que a transição abrupta para o ensino remoto revelou a fragilidade das infra-estruturas digitais no Sul Global, afectando desproporcionalmente estudantes com deficiência. A autora destaca que, enquanto em contextos mais desenvolvidos a pandemia acelerou a adopção de tecnologias inclusivas, no Sul Global ela aprofundou as desigualdades preexistentes. Em Moçambique, Pereira e Manjate (2021) identificaram a escassez de softwares de leitura de ecrã (como NVDA e Jaws), materiais em Braille e plataformas de aprendizagem compatíveis com leitores de ecrã como obstáculos significativos. Os autores documentaram que a maioria das universidades moçambicanas não dispõe de licenças para softwares assistivos, e que os materiais didáticos são predominantemente disponibilizados em formatos não acessíveis, como PDF sem marcação estrutural que os leitores de ecrã não conseguem interpretar correctamente.

As barreiras tecnológicas afectam de forma particularmente grave os estudantes com deficiência visual, que dependem de tecnologias assistivas para aceder ao conteúdo escrito. A ausência de leitores de ecrã, de impressoras Braille, de ampliadores de tela e de outros dispositivos assistivos limita severamente a capacidade destes estudantes de acompanhar as aulas, realizar pesquisas e preparar trabalhos académicos. Mesmo quando as tecnologias estão

disponíveis, a falta de formação para o seu uso eficaz, tanto por parte dos estudantes como dos docentes, e a ausência de suporte técnico contínuo, reduzem o seu impacto potencial. Silva e Andrade (2022) discutem o papel das tecnologias assistivas na promoção da inclusão de estudantes com deficiência visual, destacando que o uso de leitores de ecrã, impressoras Braille e ampliadores de tela pode transformar significativamente a experiência educacional, mas alertam que a simples disponibilização de tecnologia não é suficiente.

A transição para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 revelou a extensão das barreiras tecnológicas de uma forma particularmente dramática. Os estudantes com deficiência visual, que no ensino presencial já enfrentavam dificuldades com materiais não acessíveis, viram-se subitamente confrontados com plataformas online que não eram compatíveis com os seus leitores de ecrã, com videoaulas sem descrição de imagens, e com avaliações em formatos não acessíveis. Muitos estudantes perderam um ano ou mais de aprendizagem, e alguns abandonaram os seus cursos devido à impossibilidade de acompanhar o ensino remoto. Mesmo após o regresso ao ensino presencial, a falta de investimento em acessibilidade digital significa que as barreiras tecnológicas persistem, limitando a participação plena dos estudantes com deficiência na vida académica.

2.4.3 Barreiras Pedagógicas e Formativas

Um dos achados mais consistentes na literatura diz respeito à falta de formação pedagógica dos docentes universitários. Chissiua e Bonifácio (2026) realizaram um estudo aprofundado sobre esta problemática e concluíram que a maioria dos professores do ensino superior moçambicano exerce sem possuir qualquer formação pedagógica, sendo o acesso à docência determinado predominantemente pelo grau académico (Doutor ou Mestre) o chamado "doutoramento como carta de condução" para a docência ou por terem sido estudantes destacados. Esta realidade limita severamente a capacidade dos docentes para implementar estratégias pedagógicas inclusivas e adaptar metodologias às necessidades específicas de estudantes com deficiência. Os autores sublinham que "os docentes têm uma formação sólida nas suas áreas de especialização, mas não dispõem de ferramentas pedagógicas para responder às necessidades de todos os estudantes" (Chissiua & Bonifácio, 2026, p. 8).

A falta de formação pedagógica traduz-se directamente em práticas docentes que, embora não intencionalmente excludentes, têm um impacto negativo profundo na experiência dos estudantes com deficiência. Docentes sem preparação pedagógica tendem a manter métodos

tradicionais de ensino e avaliação que não contemplam a diversidade funcional dos estudantes. A aula expositiva centrada no professor, o quadro como principal suporte visual, a avaliação escrita sob condições de tempo padronizadas todas estas práticas, que parecem neutras, são profundamente excludentes para estudantes com deficiência quando não são acompanhadas de adaptações adequadas. A ausência de consciência sobre as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, e a falta de competências para as endereçar, deixam os docentes numa posição de vulnerabilidade, gerando sentimentos de insegurança e receio de "não saber como agir".

A conclusão de Chissiua e Bonifácio (2026) é corroborada por Vasco e Madureira (2024), cujo estudo com estudantes com cegueira total revelou que a falta de formação docente especializada, aliada à persistência de atitudes discriminatórias, constitui uma das principais barreiras à inclusão. Os autores registaram casos de docentes que, por desconhecimento, solicitavam a estudantes cegos a leitura de gráficos ou imagens sem qualquer descrição verbal, revelando uma incapacidade de compreender as necessidades básicas destes estudantes. Estes casos ilustram como a falta de formação não é apenas uma lacuna técnica, mas tem consequências concretas e significativas para a experiência educacional dos estudantes com deficiência. A formação docente em pedagogia inclusiva é, portanto, uma prioridade urgente para a promoção da inclusão no ensino superior moçambicano.

2.4.4 Barreiras Simbólicas e Atitudinais

Para além das barreiras materiais, persistem preconceitos e estereótipos nas comunidades académicas que constituem barreiras simbólicas difíceis de identificar e combater. Vasco e Madureira (2024) verificaram que "a inclusão frequentemente permanece no plano normativo, sem efectiva tradução em práticas pedagógicas, nem em mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação" (p. 12). As atitudes docentes, frequentemente pautadas por baixas expectativas em relação ao desempenho de estudantes com deficiência, configuram-se como barreiras simbólicas que, embora menos visíveis que as barreiras físicas, são igualmente prejudiciais para a experiência educacional dos estudantes.

Barton (2003) argumenta que as barreiras atitudinais são frequentemente as mais difíceis de identificar e combater, porque operam de forma subtil e muitas vezes não intencional. O autor salienta que muitos docentes e gestores educativos podem acreditar genuinamente que apoiam a inclusão, enquanto as suas práticas quotidianas perpetuam a exclusão. Esta dissonância entre

intenção e acção é um dos desafios centrais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. As baixas expectativas dos docentes em relação ao desempenho de estudantes com deficiência, por exemplo, podem levar à atribuição de notas mais altas sem merecimento (a chamada "discriminação positiva"), que trata o estudante com deficiência como incapaz de alcançar os mesmos padrões que os colegas. Embora aparentemente benevolente, esta atitude é profundamente excludente, pois nega ao estudante a oportunidade de desenvolver o seu potencial pleno e o trata como desigual precisamente o oposto do que a inclusão preconiza.

As barreiras simbólicas manifestam-se também na invisibilidade institucional dos estudantes com deficiência. Muitos estudantes reportam sentir-se invisíveis nas decisões institucionais que lhes dizem directamente respeito, como o desenho de infra-estruturas, a oferta de serviços de apoio, ou a definição de políticas de inclusão. As decisões são tomadas sem a sua consulta ou participação, ignorando o princípio "nada sobre nós sem nós" consagrado na CDPD. Esta invisibilidade é particularmente prejudicial porque perpetua a ideia de que os estudantes com deficiência são objectos de políticas definidas por outros, em vez de sujeitos activos com capacidade de decisão sobre as suas próprias vidas. A superação das barreiras simbólicas exige, portanto, não apenas a sensibilização e formação dos docentes, mas também a criação de mecanismos de participação efectiva dos estudantes com deficiência nas decisões institucionais.

2.5 O Papel dos Docentes na Promoção da Inclusão

A formação e a prática dos docentes emergem como variáveis críticas para o sucesso da inclusão no ensino superior. Mittler (2005) defende que a formação contínua dos professores em pedagogia inclusiva e a sensibilização para as necessidades dos estudantes com deficiência são elementos centrais para a criação de ambientes de ensino acessíveis e equitativos. O autor propõe que a formação docente deve ser vista como um processo contínuo, não como um evento pontual, e deve envolver tanto a aquisição de conhecimentos (sobre deficiência, legislação, tecnologias assistivas) como o desenvolvimento de competências práticas (adaptação de materiais, desenho de avaliações inclusivas, comunicação com estudantes com diferentes necessidades) e a reflexão crítica sobre as próprias práticas e atitudes. Esta abordagem reconhece que a inclusão não é um conjunto de técnicas a serem aprendidas, mas uma postura profissional que requer reflexão, flexibilidade e compromisso com a justiça social.

Contudo, a realidade moçambicana revela um défice formativo significativo. Chissiua e Bonifácio (2026) documentam que "o acesso se limita quase ao facto de se ser detentor/a do grau académico de Doutor ou de Mestre e que na formação inicial e contínua de professores, tradicionalmente, não são incluídas áreas ligadas à Pedagogia" (p. 5). Esta lacuna tem consequências práticas directas: docentes sem formação pedagógica tendem a manter métodos tradicionais de ensino e avaliação que não contemplam a diversidade funcional dos estudantes. A aula expositiva centrada no professor, o quadro como principal suporte visual, a avaliação escrita sob condições de tempo padronizadas todas estas práticas, que parecem neutras, são profundamente excludentes para estudantes com deficiência quando não são acompanhadas de adaptações adequadas.

A ausência de formação pedagógica tem também implicações para a auto-percepção e auto-eficácia dos docentes. Muitos docentes reportam sentimentos de insegurança e inadequação quando confrontados com estudantes com deficiência, receando não saber como agir ou como adaptar as suas práticas. Estes sentimentos podem levar a comportamentos de evitação ou de delegação da responsabilidade a outros (como serviços de apoio especializados), que nem sempre existem ou funcionam adequadamente. A formação pedagógica não só fornece competências técnicas, como também reforça a confiança dos docentes na sua capacidade de ensinar todos os estudantes, independentemente das suas características ou necessidades. Como argumenta Mittler (2005), a confiança dos professores é um dos principais preditores do sucesso da inclusão, e esta confiança é construída através da formação e da experiência.

Lima e Lopes (2021) destacam o papel do protagonismo estudantil na construção de ambientes escolares inclusivos. As autoras argumentam que os próprios estudantes, incluindo aqueles com deficiência, podem ser agentes activos na identificação de barreiras e na co-construção de soluções. Esta perspectiva desafia o modelo tradicional em que os estudantes são vistos como meros receptores de políticas e práticas definidas por outros, e aponta para a importância de mecanismos de participação estudantil nas decisões institucionais. Quando os estudantes com deficiência são ouvidos e envolvidos, as soluções tendem a ser mais adequadas e efectivas, porque são baseadas no conhecimento directo das barreiras e necessidades. O protagonismo estudantil é, portanto, não apenas um direito, mas também uma estratégia eficaz para a promoção da inclusão.

A formação de docentes em pedagogia inclusiva é uma prioridade que exige acção a múltiplos níveis. Ao nível dos programas de formação inicial, é necessário introduzir componentes

obrigatórias sobre pedagogia inclusiva nos currículos dos cursos que formam futuros docentes do ensino superior, como os programas de doutoramento e mestrado. Ao nível da formação contínua, é necessário oferecer programas estruturados e sistemáticos para docentes já em exercício, que abordem tanto os aspectos técnicos (adaptação de materiais, uso de tecnologias assistivas) como as dimensões atitudinais (combate a preconceitos, promoção de expectativas positivas). Ao nível institucional, é necessário criar incentivos e reconhecimento para a participação dos docentes em programas de formação em pedagogia inclusiva, bem como mecanismos de monitoramento e avaliação do impacto desta formação nas práticas docentes e nos resultados dos estudantes.

2.6 Experiências Comparadas no Contexto Africano

A análise da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior em Moçambique beneficia de uma perspectiva comparada com outros países africanos, particularmente da região da SADC e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A comparação com outros contextos permite identificar padrões comuns, aprender com experiências bem-sucedidas e compreender a especificidade do contexto moçambicano. Esta secção analisa brevemente os casos da África do Sul e de Angola, dois países que, embora com realidades diferentes, oferecem lições relevantes para Moçambique.

2.6.1 África do Sul

A África do Sul, com um sistema de ensino superior mais consolidado e com mais recursos, tem desenvolvido quadros políticos significativos para a inclusão de estudantes com deficiência. O Quadro de Política Estratégica sobre Deficiência para o Sistema de Educação e Formação Pós-Escolar, publicado pelo Departamento do Ensino Superior e Formação em 2018, estabelece orientações estratégicas para a promoção de ambientes educativos inclusivos. O quadro baseia-se nos princípios da CDPD e reconhece a deficiência como uma questão de direitos humanos e de desenvolvimento. A Universities South África (USAf) tem monitorizado a implementação destas políticas através do seu Grupo de Estratégia de Transformação.

Um estudo de situação das unidades de direitos das pessoas com deficiência nas universidades públicas sul-africanas, realizado em 2023-2024, revelou que, embora a maioria das universidades tenha centralizado os seus serviços numa Unidade de Deficiência, outras

distribuem estes serviços por vários departamentos. A informação orçamental recebida de 13 universidades mostra uma variação significativa nos orçamentos operacionais para serviços de deficiência, que variam de 50.000 a 2.202.809 rands, indicando diferentes níveis de prioridade atribuídos à inclusão da deficiência. Esta variação sugere que, mesmo num país com um quadro político mais desenvolvido, a implementação efectiva depende do compromisso e da capacidade de cada instituição.

Apesar destes avanços, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior sul-africano permanece limitado, com apenas cerca de um quinto dos jovens com deficiência a frequentar e concluir o ensino terciário. Estudos revelam lacunas significativas na investigação sul-africana sobre políticas institucionais relacionadas com o acesso digital, desenvolvimento de capacidades e inclusão da deficiência no ensino e no desenho curricular. A persistência de barreiras físicas, a falta de tecnologias assistivas e a insuficiente formação docente são desafios comuns partilhados com Moçambique, sugerindo que, embora o quadro político seja mais desenvolvido, a implementação enfrenta obstáculos semelhantes.

2.6.2 Angola

Angola, tal como Moçambique, tem registado avanços normativos na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. As normas em Angola para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior baseiam-se na legislação de educação inclusiva, como a Lei n.º 21/12 e a Lei n.º 10/16, e em políticas como o Plano de Inclusão das Pessoas com Deficiência 2023-2027 (PLANIAPED). O reitor da Universidade Kimpa Vita, Pedro Vita, destacou recentemente os avanços regulatórios registados nos últimos anos como factores que contribuíram para melhorar o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

As regulamentações para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior exigem que o Estado angolano adopte medidas para garantir o acesso, bem como a qualidade do ensino superior, incluindo a criação de ambientes inclusivos, a adaptação de currículos, a formação de professores, a provisão de recursos e a promoção da acessibilidade física e de comunicação. Contudo, a realidade angolana mostra que as necessidades das pessoas com deficiência nem sempre têm sido consideradas, visando a sua inclusão nas diversas instituições, um diagnóstico que ecoa as conclusões do presente estudo para Moçambique. A semelhança das experiências angolana e moçambicana sugere que os desafios da inclusão no

ensino superior são comuns a países com históricos coloniais e níveis de desenvolvimento semelhantes, e que as soluções também podem ser partilhadas.

2.6.3 Lições para Moçambique

As experiências da África do Sul e de Angola oferecem lições importantes para Moçambique. Em primeiro lugar, a existência de quadros políticos e legislativos é condição necessária mas não suficiente para a transformação das práticas institucionais. Em segundo lugar, a alocação de recursos orçamentais específicos para a inclusão é um indicador crítico do compromisso institucional. Em terceiro lugar, a formação de docentes em pedagogia inclusiva emerge como uma prioridade transversal. Em quarto lugar, a monitorização e avaliação sistemáticas da implementação das políticas são essenciais para identificar lacunas e orientar a alocação de recursos. Em quinto lugar, a participação das organizações de pessoas com deficiência no desenho e monitoramento das políticas é fundamental para garantir que estas sejam adequadas às necessidades reais.

2.7 Boas Práticas e Estratégias Inovadoras

A literatura internacional tem identificado um conjunto de práticas que se revelam promissoras para a promoção da inclusão no ensino superior. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem particularmente relevante. Mitchell (2014) argumenta que o DUA, ao invés de exigir adaptações *ad hoc* para cada estudante, propõe a concepção curricular *a priori* de forma a acomodar a máxima diversidade possível. Esta abordagem reduz o estigma associado a adaptações individualizadas (pois as adaptações beneficiam todos, não apenas estudantes identificados como "especiais") e beneficia todos os estudantes, não apenas aqueles com deficiência.

O DUA assenta em três princípios fundamentais:

I Proporcionar múltiplos meios de representação (diferentes formas de apresentar a informação texto, áudio, vídeo, gráficos com descrição);

II Proporcionar múltiplos meios de expressão (diferentes formas de os estudantes demonstrarem o que aprenderam escrita, oral, projectos práticos, gravações de áudio); e,

III proporcionar múltiplos meios de envolvimento (diferentes formas de motivar os estudantes, reconhecendo que o que motiva uns pode não motivar outros).

Estes princípios têm implicações directas para o ensino superior, sugerindo que a diversificação de métodos e materiais beneficia todos os estudantes. A adopção do DUA nas universidades moçambicanas poderia contribuir significativamente para a redução das barreiras pedagógicas, ao mesmo tempo que melhoraria a qualidade do ensino para todos os estudantes.

Samboco (2020) analisou as políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior moçambicano e identificou a necessidade de criação de gabinetes de apoio, serviços de tutoria e adaptações curriculares e de avaliação. A autora argumenta que tais estruturas, quando devidamente implementadas com recursos humanos qualificados e orçamento adequado, podem fazer uma diferença significativa no sucesso académico de estudantes com deficiência. Os gabinetes de apoio devem funcionar como estruturas permanentes, não como projectos dependentes da iniciativa individual de docentes isolados, e devem ser dotados de recursos para adquirir tecnologias assistivas, formar docentes e acompanhar os estudantes ao longo do seu percurso académico.

Chaves (2013) documentou a experiência brasileira na implementação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais, a partir do Decreto n.º 7.611/2011. A autora conclui que a criação destes núcleos, associada a financiamento específico e a mecanismos de monitoramento, resultou em avanços mensuráveis na inclusão, incluindo o aumento do número de estudantes com deficiência matriculados e a melhoria das taxas de retenção e conclusão de cursos. A experiência brasileira é particularmente relevante para Moçambique, dado o contexto linguístico e cultural partilhado, e oferece um modelo que pode ser adaptado à realidade moçambicana. Os Núcleos de Acessibilidade brasileiros funcionam como centros de referência para a inclusão, prestando serviços de apoio directo aos estudantes, formando docentes e funcionários, e promovendo a acessibilidade física e digital das instituições.

A nível da SADC, iniciativas como o workshop sobre Inclusividade na Educação Aberta e à Distância (ODL), promovido pela SADC-CDE, têm reunido profissionais e decisores políticos para avaliar como as instituições acomodam e apoiam estudantes com necessidades especiais nos seus programas, explorando o estado da inclusividade na ODL, a compreensão da sua importância e quadros políticos, e examinando tipos de deficiência. A Política de

Aprendizagem Aberta e à Distância da SADC foi desenvolvida para promover o avanço tecnológico e a aprendizagem virtual, de modo a aumentar o acesso a oportunidades de educação e formação de qualidade. Estas iniciativas regionais oferecem oportunidades para Moçambique aprender com experiências de outros países da região e participar em redes de colaboração e partilha de boas práticas.

2.8 Lacunas de Pesquisa em Moçambique e Justificação do Estudo

A revisão da literatura permite identificar lacunas significativas que o presente estudo procura preencher. Primeiramente, verifica-se uma escassez de estudos empíricos sobre inclusão no ensino superior moçambicano. Embora existam análises legislativas, discussões programáticas e documentos de política que abordam a inclusão de pessoas com deficiência, são raros os estudos que dão voz às experiências vividas por estudantes com deficiência e pelos docentes que os acompanham. Esta lacuna é particularmente notável no que respeita à deficiência motora e visual, grupos frequentemente sub-representados na investigação educacional. A presente investigação contribui para a superação desta lacuna ao dar voz a estudantes com deficiência motora e visual e a docentes que os acompanham, oferecendo uma análise aprofundada das suas experiências, percepções e práticas.

Em segundo lugar, a literatura disponível tende a privilegiar a análise das barreiras físicas em detrimento das pedagógicas e simbólicas. Embora a acessibilidade arquitectónica seja inquestionavelmente importante, estudos como os de Chissiua e Bonifácio (2026) e Vasco e Madureira (2024) sugerem que as barreiras pedagógicas e atitudinais podem ser igualmente ou mais determinantes para o sucesso académico de estudantes com deficiência. Um edifício acessível é condição necessária mas não suficiente; de nada serve uma rampa bem construída se o docente não adapta a sua prática pedagógica. O presente estudo contribui para a superação desta lacuna ao analisar de forma integrada as múltiplas dimensões das barreiras à inclusão, incluindo as barreiras pedagógicas e simbólicas frequentemente negligenciadas.

Em terceiro lugar, verifica-se uma ausência de estudos que articulem políticas, práticas e experiências numa análise integrada. A maior parte das investigações existentes foca-se num único nível de análise (seja nas políticas institucionais, seja nas práticas docentes, seja nas experiências estudantis), sem capturar as interconexões entre estes diferentes planos. Como as políticas influenciam as práticas? Como as práticas são percebidas pelos estudantes? Que feedback chega dos estudantes às instâncias de decisão política? Estas questões permanecem

largamente por responder. O presente estudo contribui para a superação desta lacuna ao analisar de forma integrada as políticas institucionais, as práticas docentes e as experiências estudantis, oferecendo uma visão sistémica da inclusão no ensino superior moçambicano.

Finalmente, o período pós-COVID sub-explorado constitui uma lacuna significativa. Embora haja uma literatura emergente sobre o impacto da pandemia na educação inclusiva a nível global (Barrett, 2021), são escassos os estudos que analisam especificamente o contexto moçambicano e as suas especificidades. O período 2019-2024, marcado simultaneamente pela pandemia e por reformas institucionais no ensino superior, oferece uma oportunidade única para investigar como estes eventos transformadores afectaram a inclusão. A pandemia pode ter funcionado como um "choque" que revelou fragilidades estruturais, mas também como uma oportunidade para inovar e repensar práticas. O presente estudo captura este momento de transição e oferece uma análise que pode informar as decisões estratégicas das universidades e do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia nos próximos anos.

O estudo contribui para a superação destas lacunas ao analisar, de forma integrada, as políticas institucionais, as práticas pedagógicas e as experiências dos estudantes com deficiência motora e visual no período 2019-2024, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas institucionais mais inclusivas. Ao fazê-lo, adopta uma abordagem qualitativa que privilegia a compreensão aprofundada dos fenómenos em detrimento da generalização estatística, reconhecendo que a inclusão é um processo complexo, contextual e profundamente humano que não pode ser reduzido a números. A investigação fundamenta-se no modelo social da deficiência (Oliver, 1990), no modelo dos direitos humanos (Degener, 2016) e nas epistemologias do Sul (Santos, 2009), um quadro teórico que permite uma compreensão crítica e contextualizada do fenómeno em estudo.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objectivo apresentar e descrever o percurso metodológico adoptado para a concretização da investigação, detalhando as opções epistemológicas, os procedimentos técnicos e as estratégias operacionais que permitiram a recolha, tratamento e análise dos dados. A metodologia constitui o alicerce sobre o qual se ergue a credibilidade e a validade de qualquer investigação científica, sendo particularmente crucial em estudos de natureza qualitativa, onde a relação entre o investigador e o objecto de estudo, bem como a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes, exigem um rigor e uma transparência que ultrapassam os procedimentos padronizados da pesquisa quantitativa. Neste sentido, a presente secção procura não apenas descrever as técnicas utilizadas, mas também justificar as opções metodológicas à luz dos objectivos da investigação e do quadro teórico que a sustenta.

A opção por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamenta-se na natureza do problema investigado e na necessidade de compreender em profundidade as experiências, percepções e práticas relacionadas com a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior moçambicano. Como argumentam Flick (2009) e Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é particularmente adequada para o estudo de fenómenos sociais complexos, onde os significados atribuídos pelos actores, as dinâmicas contextuais e as dimensões subjectivas da experiência humana são centrais para a compreensão do fenómeno. A inclusão educacional, enquanto processo social e institucional, envolve múltiplas dimensões políticas, pedagógicas, atitudinais e experienciais que dificilmente seriam apreendidas por abordagens exclusivamente quantitativas, que tendem a simplificar a complexidade em favor da generalização estatística.

A escolha de um estudo de caso múltiplo, abrangendo três instituições de ensino superior da cidade de Maputo, permite uma análise comparativa que enriquece a compreensão do fenómeno, ao mesmo tempo que respeita a especificidade de cada contexto institucional. Como salienta Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, sendo particularmente adequado quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. Esta característica é especialmente relevante para o presente estudo, uma vez que a inclusão

de estudantes com deficiência não pode ser compreendida isoladamente das condições materiais, culturais e institucionais que a moldam em cada universidade.

3.1 Abordagem da Pesquisa

A presente investigação adopta uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, considerada a mais adequada para compreender em profundidade as experiências, percepções e práticas relacionadas com a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior moçambicano. A escolha pela metodologia qualitativa justifica-se pela natureza do problema investigado, que exige captar a complexidade e subjectividade das vivências dos actores envolvidos, bem como o contexto institucional e social em que estas se produzem, aspectos que dificilmente seriam apreendidos por abordagens exclusivamente quantitativas.

A pesquisa qualitativa, conforme definida por Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, o que significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Esta perspectiva epistemológica é particularmente relevante para o estudo da inclusão educacional, uma vez que esta não é um fenómeno objectivo e mensurável, mas sim um processo social construído através das interacções, percepções e significados partilhados pelos diversos actores envolvidos estudantes, docentes, gestores e outros membros da comunidade académica. A pesquisa qualitativa permite, assim, captar a riqueza e a complexidade destas experiências, que seriam irremediavelmente empobrecidas por uma abordagem exclusivamente quantitativa.

A natureza exploratória da pesquisa justifica-se pela escassez de estudos empíricos sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior moçambicano, particularmente no que respeita à deficiência motora e visual. Como assinalam Gil (2008) e Sampieri, Collado e Lucio (2013), a pesquisa exploratória tem como objectivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou constituindo hipóteses para pesquisas futuras. Este tipo de pesquisa é particularmente adequado quando o tema é pouco estudado, quando existem dúvidas sobre os aspectos mais relevantes do fenómeno, ou quando se pretende investigar um problema de pesquisa pouco explorado. No caso em apreço, a escassa produção académica sobre a inclusão no ensino superior moçambicano justifica

plenamente a opção exploratória, que permitiu identificar as dimensões mais relevantes do fenómeno e construir um quadro analítico que poderá servir de base para investigações futuras.

A natureza descritiva da pesquisa, por seu turno, visa descrever as características de um fenómeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis e procurando compreender a realidade tal como ela se apresenta. No contexto do presente estudo, a abordagem descritiva permite caracterizar detalhadamente as políticas institucionais de inclusão, as práticas pedagógicas dos docentes, as barreiras enfrentadas pelos estudantes e as suas experiências vividas no ambiente universitário. Esta descrição minuciosa e contextualizada é fundamental para a compreensão do fenómeno e para a formulação de recomendações baseadas em evidências. A pesquisa descritiva, como salientam Sampieri, Collado e Lucio (2013), procura especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que seja submetido a análise, descrevendo tendências de um grupo ou população.

A opção por uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva reflecte, assim, uma coerência entre a natureza do problema de pesquisa, os objectivos da investigação e as estratégias metodológicas adoptadas. Esta coerência é fundamental para a validade e credibilidade dos resultados, uma vez que assegura que os métodos utilizados são adequados para responder às questões de pesquisa e para alcançar os objectivos propostos. Como argumenta Flick (2009), a pesquisa qualitativa não é um conjunto de técnicas avulsas, mas sim uma abordagem global que envolve escolhas epistemológicas, estratégicas e técnicas que devem ser consistentes entre si e com a natureza do fenómeno estudado.

3.2 Tipo de Estudo

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, com recurso à análise de casos múltiplos. O estudo de caso, conforme definido por Yin (2005), é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo em profundidade e no seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. Esta abordagem metodológica é particularmente adequada para a presente investigação, uma vez que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior não pode ser compreendida isoladamente das condições institucionais, culturais e sociais que a moldam em cada universidade.

A opção pelo estudo de caso múltiplo, envolvendo três universidades da cidade de Maputo, justifica-se pela possibilidade de comparar diferentes contextos institucionais, identificando semelhanças e diferenças nas políticas, práticas e experiências de inclusão. Como salienta Yin (2005), a evidência proveniente de casos múltiplos é considerada mais convincente e o estudo global é visto como mais robusto. A comparação entre casos permite identificar padrões comuns que transcendem as especificidades de cada instituição, bem como particularidades que reflectem as condições específicas de cada contexto. Esta abordagem comparativa enriquece significativamente a compreensão do fenómeno, permitindo distinguir entre aspectos estruturais da exclusão e aspectos contingentes ou idiossincráticos.

Os casos seleccionados para o estudo foram as seguintes instituições de ensino superior, todas localizadas na cidade de Maputo: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a Universidade Pedagógica de Maputo (UP) e a Universidade Técnica de Moçambique (UDM). A escolha destas três universidades justifica-se por critérios de diversidade institucional e relevância para o tema em estudo. A UEM, enquanto universidade pública mais antiga e de maior dimensão do país, oferece um contexto de maior complexidade institucional, com uma estrutura organizacional mais desenvolvida e, teoricamente, maiores recursos para a implementação de políticas de inclusão. A UP, também pública mas com uma missão especificamente orientada para a formação de professores, oferece um contexto onde a reflexão sobre pedagogia e inclusão poderia, em princípio, estar mais presente. A UDM, uma instituição mais recente com uma orientação mais técnica e profissionalizante, oferece um contraste interessante em termos de cultura institucional e prioridades estratégicas.

Para além das três universidades, o estudo incluiu também duas organizações da sociedade civil com actuação relevante no domínio da deficiência, o Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência (FAMOD) e a Associação dos Surdos de Moçambique (ASUMO). A inclusão destas organizações justifica-se pela sua missão de defesa de direitos e monitorização das políticas públicas, bem como pelo seu conhecimento aprofundado da realidade das pessoas com deficiência em Moçambique. Os representantes destas organizações foram entrevistados como informantes-chave, oferecendo uma perspectiva externa e crítica sobre as políticas e práticas das universidades, bem como uma visão mais ampla do contexto nacional da inclusão.

O estudo de caso múltiplo, conforme proposto por Yin (2005), envolve a replicação lógica entre os casos, ou seja, cada caso é seleccionado de modo a prever resultados semelhantes

(replicação literal) ou resultados contrastantes (replicação teórica). No presente estudo, a selecção das três universidades baseou-se no princípio da replicação teórica, na medida em que se esperava encontrar diferenças significativas entre as instituições, decorrentes das suas diferentes missões, recursos e culturas institucionais. Esta estratégia permite não apenas descrever cada caso em particular, mas também construir uma compreensão mais geral do fenómeno, identificando os factores que explicam as semelhanças e diferenças observadas.

3.3 População e Amostra

3.3.1 População-Alvo

A população-alvo do estudo foi constituída por três grupos principais: (i) estudantes com deficiência motora e visual matriculados em universidades moçambicanas; (ii) docentes universitários que leccionam ou leccionaram para estudantes com deficiência motora e visual; e (iii) representantes institucionais de organizações da sociedade civil com actuação no domínio da deficiência. A escolha destes três grupos reflecte a necessidade de captar múltiplas perspectivas sobre o fenómeno em estudo, articulando as experiências dos estudantes (a quem as políticas e práticas se dirigem), as práticas dos docentes (que medeiam o acesso ao conhecimento) e a visão das organizações da sociedade civil (que monitorizam e influenciam as políticas públicas).

A opção por incluir estudantes com deficiência motora e visual justifica-se pela especificidade das barreiras enfrentadas por estes grupos, que são parcialmente distintas das enfrentadas por pessoas com outros tipos de deficiência. A deficiência motora coloca desafios particularmente agudos ao nível da acessibilidade física e arquitectónica, enquanto a deficiência visual coloca desafios específicos ao nível do acesso à informação e à comunicação. Ao distinguir entre estes dois grupos, a investigação permite uma análise mais fina das barreiras e necessidades, evitando generalizações que poderiam obscurecer as especificidades de cada condição. Esta distinção é particularmente relevante num contexto como o moçambicano, onde os recursos para a inclusão são escassos e onde é necessário priorizar intervenções com base nas necessidades mais prementes.

Relativamente aos docentes, a opção por incluir apenas aqueles que já tinham leccionado para estudantes com deficiência justifica-se pela necessidade de captar práticas e percepções baseadas em experiências concretas, em vez de opiniões abstractas ou hipotéticas. A experiência directa com estudantes com deficiência confere aos docentes um conhecimento

prático das barreiras e desafios, bem como das estratégias que funcionam (ou não funcionam) na sala de aula. Esta experiência é fundamental para a compreensão das dinâmicas pedagógicas da inclusão, que não podem ser reduzidas a prescrições normativas ou a boas intenções.

Quanto aos representantes institucionais, a inclusão da FAMOD e da ASUMO justifica-se pela sua representatividade e legitimidade no domínio da deficiência em Moçambique. A FAMOD, enquanto organização guarda-chuva que agrega diversas associações de pessoas com deficiência, oferece uma perspectiva abrangente sobre as políticas e práticas de inclusão no país. A ASUMO, enquanto associação específica de pessoas surdas, oferece uma perspectiva mais focada, embora igualmente relevante para a compreensão do fenómeno.

3.3.2 Amostra e Critérios de Selecção

A amostra foi seleccionada de forma intencional e não probabilística, critério adequado a uma investigação qualitativa que privilegia a profundidade da informação em detrimento da generalização estatística. A amostragem intencional, também designada como amostragem por julgamento, envolve a selecção deliberada de participantes com características específicas relevantes para a pergunta de pesquisa. Esta estratégia é particularmente adequada quando o investigador procura compreender em profundidade um fenómeno, em vez de o descrever em termos estatísticos para uma população mais ampla.

Os critérios de inclusão para os estudantes com deficiência foram os seguintes:

I estar matriculado numa das três universidades participantes;
II ter deficiência motora ou visual (diagnosticada ou auto-declarada);
III Ter frequentado a universidade durante pelo menos um semestre; e,
IV Manifestar disponibilidade e consentimento para participar no estudo.

Os critérios de exclusão incluíram:

I Estudantes com outros tipos de deficiência que não motora ou visual;
II Estudantes que não tivessem experiência suficiente na universidade para relatar as suas percepções; e,
III Estudantes que não manifestassem consentimento informado.

Para os docentes, os critérios de inclusão foram:

I Estar a leccionar ou ter leccionado numa das três universidades participantes;
II Ter tido experiência docente com estudantes com deficiência motora ou visual; e,
III Manifestar disponibilidade e consentimento para participar.

Os critérios de exclusão incluíram:

I Docentes sem experiência com estudantes com deficiência; e,
II Docentes que não manifestassem consentimento informado.

Para os representantes institucionais, os critérios de inclusão foram:

I Ser membro ou representante da FAMOD ou da ASUMO;
II Ter conhecimento e experiência no domínio da deficiência e das políticas de inclusão em Moçambique; e,
III Manifestar disponibilidade e consentimento para participar.

3.3.3 Composição da Amostra

A amostra final foi composta por trinta participantes, distribuídos da seguinte forma: treze docentes universitários, treze estudantes com deficiência (sete com deficiência motora e seis com deficiência visual) e quatro representantes institucionais da FAMOD e da ASUMO. A dimensão da amostra foi determinada pelo princípio da saturação teórica, ou seja, a interrupção da recolha de dados quando novas entrevistas deixam de acrescentar informação relevante para a compreensão do fenómeno. Este princípio, amplamente aceite na investigação qualitativa, assegura que a amostra é suficiente para captar a diversidade de experiências e perspectivas, sem incorrer em redundância.

A distribuição dos participantes pelas três universidades foi a seguinte: na UEM, participaram cinco docentes e cinco estudantes (três com deficiência motora e dois com deficiência visual); na UP, participaram quatro docentes e quatro estudantes (dois com deficiência motora e dois com deficiência visual); na UDM, participaram quatro docentes e quatro estudantes (dois com deficiência motora e dois com deficiência visual). Esta distribuição equilibrada permite uma comparação significativa entre as três instituições, embora a dimensão reduzida da amostra em cada caso não permita generalizações estatísticas.

Os quatro representantes institucionais foram assim distribuídos: dois representantes da FAMOD e dois representantes da ASUMO. A inclusão de dois representantes de cada organização permite captar diferentes perspectivas dentro da mesma organização, enriquecendo a compreensão do fenómeno.

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados foram utilizados três instrumentos complementares, seleccionados de modo a permitir a triangulação de fontes e a captação das múltiplas dimensões do fenómeno em estudo:

1. Entrevistas semi-estruturadas;
2. Análise documental; e,
3. Observação indirecta.

3.4.1 Entrevistas Semi-Estruturadas

As entrevistas semi-estruturadas constituíram o principal instrumento de recolha de dados, tendo sido aplicadas individualmente a docentes, a estudantes com deficiência e a representantes institucionais. A opção pela entrevista semi-estruturada justifica-se pela sua flexibilidade, que permite ao investigador explorar tópicos previamente definidos ao mesmo tempo que se adapta às respostas dos participantes, aprofundando questões que emergem ao longo da conversa. Como salientam Kvale e Brinkmann (2009), a entrevista de pesquisa qualitativa é uma conversa profissional, uma interacção que visa produzir conhecimento sobre o mundo social do entrevistado, permitindo que este exprima as suas experiências e perspectivas com as suas próprias palavras.

Foram elaborados guiões de entrevista específicos para cada grupo de participantes, com base nos objectivos da pesquisa e na revisão da literatura. O guião para os estudantes abordava dimensões como:

I O processo de ingresso na universidade;
II A percepção sobre as políticas e medidas de inclusão existentes;
III As barreiras enfrentadas no quotidiano académico (físicas, tecnológicas, pedagógicas, simbólicas);
IV As relações com docentes e colegas;

V As estratégias de superação desenvolvidas; e,
VI A percepção global da experiência académica.

O guião para os docentes abordava dimensões como:

I A formação pedagógica e a preparação para a inclusão;
II As práticas pedagógicas adoptadas com estudantes com deficiência;
III As dificuldades enfrentadas e as estratégias de superação;
IV A percepção sobre as políticas institucionais de inclusão; e,
V As necessidades de formação identificadas.

O guião para os representantes institucionais abordava dimensões como:

I A percepção sobre o estado da inclusão no ensino superior moçambicano;
II A análise das políticas e legislação existentes;
III As principais barreiras identificadas; e,
IV As recomendações para a melhoria da inclusão.

Os guiões foram previamente testados através de entrevistas-piloto com dois docentes e dois estudantes que não fizeram parte da amostra final. Este procedimento permitiu avaliar a clareza e adequação das perguntas, bem como a duração prevista das entrevistas, tendo sido introduzidos os ajustamentos necessários com base no feedback obtido. O teste-piloto é uma etapa fundamental no desenvolvimento de instrumentos de pesquisa qualitativa, pois permite identificar problemas potenciais antes da recolha de dados propriamente dita, aumentando a validade e fiabilidade dos resultados.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas dependências das instituições participantes ou em locais acordados com os entrevistados, garantindo um ambiente tranquilo e privado que favorecesse a abertura e a sinceridade das respostas. Em alguns casos, excepcionalmente, as entrevistas foram realizadas por via remota (videochamada), quando a deslocação presencial não era possível por razões logísticas ou de saúde. A duração média das entrevistas foi de quarenta e cinco a sessenta minutos, tendo sido todas gravadas em áudio mediante consentimento informado dos participantes. A gravação em áudio permite uma transcrição fiel do conteúdo das entrevistas, evitando a perda de informação que ocorreria com a tomada de notas manuscritas.

A condução das entrevistas procurou criar um ambiente de confiança e empatia, onde os participantes se sentissem à vontade para partilhar as suas experiências e perspectivas. A investigadora adoptou uma postura de escuta activa, fazendo perguntas de seguimento para aprofundar questões relevantes e evitando juízos de valor ou sugestões de respostas. Sempre que necessário, foram feitas reformulações ou clarificações para garantir a compreensão mútua, nomeadamente quando os participantes utilizavam termos técnicos ou expressões idiomáticas cujo significado podia não ser claro. A relação de confiança estabelecida com os participantes foi fundamental para a qualidade dos dados recolhidos, permitindo que estes partilhassem experiências pessoais e, em alguns casos, dolorosas, com abertura e sinceridade.

3.4.2 Análise Documental

A análise documental constituiu o segundo instrumento de recolha de dados, incidindo sobre documentos oficiais disponibilizados pelas universidades e pelas organizações da sociedade civil. Foram analisados os seguintes tipos de documentos:

I Políticas institucionais de inclusão (quando existentes);
II Planos estratégicos e relatórios anuais das universidades;
III Regulamentos académicos e administrativos relevantes;
IV Documentos de política nacional, como a Estratégia da Educação Inclusiva 2020-2029 e a Lei n.º 10/2024; e
V Relatórios e publicações da FAMOD e da ASUMO sobre a situação da inclusão em Moçambique.

A análise documental permitiu contextualizar as informações obtidas nas entrevistas, confrontando o discurso institucional com as percepções e experiências dos participantes. Como argumentam Cellard (2008) e Moreira (2018), a análise documental é uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, pois permite aceder a fontes que de outra forma permaneceriam inacessíveis, complementar informações obtidas através de outros métodos, e verificar a consistência entre o que é dito e o que é escrito. No caso do presente estudo, a análise documental foi particularmente útil para avaliar o fosso entre as políticas declaradas e as práticas efectivas, um dos temas centrais da investigação.

Os documentos foram analisados com base numa grelha de análise previamente elaborada, que incluía categorias como:

I Existência e conteúdo de políticas de inclusão;
II Definição de responsabilidades e recursos;
III Mecanismos de monitoramento e avaliação;
IV Referência a tecnologias assistivas e acessibilidade;
V Formação docente; e,
VI participação de estudantes com deficiência.

Esta grelha permitiu uma análise sistemática e comparativa dos documentos, facilitando a identificação de padrões e lacunas.

3.4.3 Observação Indirecta

O terceiro instrumento de recolha de dados consistiu na observação indirecta, realizada através das descrições fornecidas pelos participantes durante as entrevistas. Esta modalidade de observação, também designada como observação relatada, baseia-se nos relatos dos participantes sobre as suas experiências, percepções e interacções no ambiente universitário. Embora não substitua a observação directa, a observação indirecta permite captar dimensões do fenómeno que não seriam acessíveis através de outros métodos, nomeadamente as percepções subjectivas e os significados atribuídos pelos actores.

A observação indirecta focou aspectos como:

I Interacções em sala de aula entre docentes e estudantes com deficiência;
II Dinâmicas institucionais e processos de tomada de decisão;
III Condições de acessibilidade física dos campi;
IV Utilização de tecnologias assistivas; e,
V Relações informais entre estudantes.

As descrições fornecidas pelos participantes foram registadas durante as entrevistas e integradas na análise, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada do fenómeno.

3.4.4 Triangulação de Fontes

A utilização de múltiplas fontes e instrumentos de recolha de dados permitiu a triangulação de informações, um procedimento que aumenta a validade e consistência dos resultados ao confrontar diferentes perspectivas sobre o mesmo fenómeno. Como salientam Denzin e

Lincoln (2006), a triangulação envolve o uso de múltiplos métodos, fontes de dados, investigadores ou teorias para estudar um fenómeno, reduzindo o viés que pode resultar da dependência de uma única fonte ou método. No presente estudo, a triangulação envolveu:

I A comparação entre as percepções de estudantes, docentes e representantes institucionais;
II A comparação entre as informações obtidas nas entrevistas e os documentos oficiais; e,
III A comparação entre as três universidades participantes.

3.5 Técnicas de Análise de Dados

Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo temática, conforme proposto por Bardin (2011), seguindo as etapas de leitura flutuante do material transcrito para familiarização com o conteúdo; codificação das unidades de sentido, com identificação de temas recorrentes; categorização dos dados em função dos objectivos específicos da pesquisa; e triangulação das informações provenientes das diferentes fontes.

3.5.1 Transcrição e Organização dos Dados

A primeira etapa da análise consistiu na transcrição integral das entrevistas gravadas, realizada pela investigadora com o apoio de software de processamento de texto. As transcrições foram feitas de forma literal, incluindo pausas, hesitações e expressões não-verbais quando relevantes para a interpretação do discurso. Cada transcrição foi identificada com um código único, garantindo o anonimato dos participantes (por exemplo, EST_UEM_01, DOC_UP_03, REP_FAMOD_01). As transcrições foram posteriormente revisadas através da audição simultânea do áudio e leitura do texto, para garantir a fidelidade da transcrição.

Os documentos oficiais recolhidos foram organizados num arquivo digital, classificados por instituição e tipo de documento, e submetidos a uma leitura sistemática com base na grelha de análise previamente elaborada. As informações relevantes foram extraídas e organizadas em quadros síntese, facilitando a comparação entre documentos e instituições.

3.5.2 Análise de Conteúdo Temática

A análise dos dados seguiu as três fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011):

1. pré-análise;
2. exploração do material; e,
3. tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante de todas as transcrições e documentos, com o objectivo de tomar contacto com o material e identificar os primeiros indícios de interpretação. Nesta fase, foram definidos os indicadores que orientariam a análise, com base nos objectivos da pesquisa e no quadro teórico. Foram também estabelecidas as regras de codificação, garantindo a consistência e sistematicidade da análise.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação das unidades de sentido, ou seja, à identificação e etiquetagem de segmentos do texto (palavras, frases, parágrafos) que continham informações relevantes para a pesquisa. A codificação foi guiada por um conjunto de categorias previamente definidas com base nos objectivos específicos, mas permitindo a emergência de novas categorias a partir dos dados (codificação indutiva). As categorias principais foram:

I Políticas institucionais de inclusão;
II Formação e práticas docentes;
III Barreiras à participação plena (físicas, tecnológicas, pedagógicas, simbólicas);
IV Experiências dos estudantes; e,
V Impacto da pandemia.

Na fase de tratamento dos resultados, procedeu-se à categorização dos dados, organizando as unidades codificadas em categorias mais amplas que permitissem uma análise integrada do fenómeno. Foram elaborados quadros síntese para cada categoria, resumindo as principais ideias expressas pelos participantes e identificando padrões, semelhanças e diferenças entre os grupos e instituições. A análise foi suportada pelo *software* QualCoder, coadjuvado com Excel, que facilitou a organização e gestão do material codificado, permitindo a recuperação rápida de segmentos de texto relevantes para cada categoria e a identificação de relações entre categorias.

3.5.3 Triangulação e Validação dos Resultados

Para reforçar a validade e consistência dos resultados, procedeu-se à triangulação das informações provenientes das diferentes fontes (entrevistas, documentos e observação indirecta). A triangulação envolveu:

I A comparação entre as percepções dos diferentes grupos de participantes (estudantes, docentes, representantes institucionais);
II A comparação entre as informações obtidas nas entrevistas e os documentos oficiais; e,
III A comparação entre as três universidades participantes.

Esta estratégia permitiu identificar convergências e divergências entre as diferentes perspectivas, enriquecendo a interpretação dos resultados e reduzindo o viés que poderia resultar da dependência de uma única fonte.

Adicionalmente, foram realizadas devoluções parciais dos resultados a alguns participantes, que tiveram a oportunidade de comentar e validar as interpretações da investigadora. Este procedimento, designado como validação pelos participantes ou *member checking*, é uma prática recomendada na investigação qualitativa para aumentar a credibilidade dos resultados, assegurando que as interpretações do investigador são reconhecidas como plausíveis pelos próprios participantes.

3.6 Considerações Éticas

A presente investigação observou os princípios éticos fundamentais que regem a investigação com seres humanos, conforme estabelecidos nos códigos de ética nacionais e internacionais, nomeadamente o Consentimento Informado, a Confidencialidade e Anonimato, o Respeito pela Dignidade e Autonomia dos participantes, e a Beneficência (maximização dos benefícios e minimização dos potenciais danos).

3.6.1 Consentimento Informado

Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objectivos do estudo, a natureza voluntária da sua participação e o direito de desistir a qualquer momento sem

qualquer penalização. O consentimento informado foi obtido por escrito antes da realização das entrevistas, mediante a assinatura de um termo de consentimento que explicitava:

a identificação da investigadora e da instituição de acolhimento;

I Os objectivos e procedimentos da pesquisa;
II Os potenciais riscos e benefícios da participação;
III A garantia de confidencialidade e anonimato;
IV A natureza voluntária da participação e o direito de desistência; e,
V Os contactos para esclarecimento de dúvidas.

O processo de obtenção do consentimento informado foi adaptado às necessidades específicas dos participantes com deficiência. Para os estudantes com deficiência visual, o termo de consentimento foi disponibilizado em formato acessível (áudio ou Braille), e o seu conteúdo foi lido em voz alta pela investigadora, garantindo a plena compreensão. Para os estudantes com deficiência motora que não podiam assinar fisicamente, foi aceite o consentimento verbal, devidamente registado em áudio.

3.6.2 Confidencialidade e Anonimato

A confidencialidade e o anonimato dos participantes foram garantidos mediante a atribuição de códigos a cada participante (por exemplo, EST_UEM_01, DOC_UP_03, REP_FAMOD_01), sendo os dados armazenados em local seguro com acesso restrito à investigadora. As gravações áudio foram destruídas após a transcrição, e os ficheiros electrónicos foram armazenados com protecção por palavra-passe. Nas citações utilizadas na tese, foram omitidos quaisquer elementos que pudessem permitir a identificação dos participantes, como nomes, instituições específicas (para além da universidade) ou outras referências pessoais.

3.6.3 Aprovação Institucional e Ética

O projecto de pesquisa foi previamente submetido e aprovado pelas instituições envolvidas (UEM, UP, UDM), respeitando-se os procedimentos administrativos e as normas éticas em vigor em Moçambique. Embora a investigação não envolvesse procedimentos médicos ou experimentais que exigissem a aprovação do Comité Nacional de Bioética para a Saúde (CNBS), foram seguidas as boas práticas de ética em pesquisa social, incluindo a consulta às

organizações da sociedade civil (FAMOD e ASUMO) sobre a adequação dos procedimentos e instrumentos.

3.6.4 Respeito pela Dignidade e Autonomia

A investigadora procurou, em todas as fases da pesquisa, respeitar a dignidade e a autonomia dos participantes, reconhecendo-os como sujeitos activos e não como meros objectos de investigação. Esta postura implicou:

I A escuta atenta e respeitosa das vozes dos participantes, valorizando as suas experiências e perspectivas;
II A adaptação dos procedimentos às necessidades específicas dos participantes com deficiência;
III A transparência sobre os objectivos e usos da investigação; e,
IV A devolução dos resultados aos participantes, quando solicitado.

A investigadora evitou qualquer forma de estigmatização ou discriminação, utilizando uma linguagem adequada e respeitosa em todas as interacções.

3.6.5 Beneficência e Não-Maleficência

A investigadora procurou maximizar os benefícios da pesquisa e minimizar os potenciais danos para os participantes. Os benefícios esperados incluem:

I A produção de conhecimento que pode informar políticas e práticas mais inclusivas;
II A visibilidade dada às experiências e necessidades dos estudantes com deficiência;
III A oportunidade para os participantes reflectirem sobre as suas experiências; e,
IV A contribuição para o fortalecimento da defesa de direitos das organizações da sociedade civil.

Os potenciais danos, considerados mínimos, incluem o desconforto emocional ao partilhar experiências negativas de discriminação ou exclusão, tendo a investigadora estado atenta a estes sinais e disponível para interromper a entrevista ou oferecer apoio, se necessário.

3.7 Limitações do Estudo

É importante reconhecer as limitações do presente estudo, que qualificam o alcance das conclusões e apontam caminhos para investigações futuras. O reconhecimento das limitações não enfraquece a investigação, antes a fortalece, ao demonstrar a consciência crítica do investigador sobre as fronteiras e condicionantes do seu trabalho.

3.7.1 Limitações Relacionadas com a Amostra

A primeira limitação diz respeito ao tamanho e composição da amostra. Com trinta participantes, este estudo não pretende ser representativo da totalidade do ensino superior moçambicano. A amostra intencional, embora adequada a uma investigação qualitativa, limita a generalização dos resultados, que devem ser entendidos como ilustrativos de padrões e tendências, não como descrições estatísticas de uma população. Embora a consistência dos achados com a literatura existente sugira que os padrões identificados são plausivelmente mais amplos, a extrapolação para outras instituições ou contextos deve ser feita com cautela.

A segunda limitação relaciona-se com a cobertura geográfica e institucional. O estudo concentrou-se em três universidades da cidade de Maputo, não incluindo instituições de outras províncias, como a Universidade Lúrio em Nampula, a Universidade Rovuma em Cabo Delgado, ou a Universidade Púnguè em Manica. As realidades de inclusão em contextos rurais ou em províncias com menor densidade institucional podem ser significativamente diferentes, reflectindo condições de infra-estrutura, recursos e cultura distintas. A concentração na capital, embora justificada por razões de acessibilidade e pela concentração de instituições de ensino superior, limita a diversidade do estudo.

A terceira limitação diz respeito à exclusão de outros tipos de deficiência. Embora o estudo inclua estudantes com deficiência motora e visual, não incluiu estudantes surdos ou com deficiência intelectual. As barreiras enfrentadas por estes grupos podem ser distintas e merecem investigação específica. A ausência de intérpretes de Língua Gestual Moçambicana (LGM) limitou a participação de potenciais estudantes surdos, uma limitação que deve ser endereçada em futuras investigações. A opção por focar a deficiência motora e visual reflecte uma escolha deliberada de aprofundar dois grupos específicos, em vez de abordar a deficiência de forma genérica, mas implica que os resultados não são aplicáveis a toda a diversidade de experiências de deficiência.

3.7.2 Limitações Metodológicas

A quarta limitação é de natureza metodológica e diz respeito à ausência de observação directa das práticas pedagógicas em sala de aula e das condições de acessibilidade dos campi. Embora a observação indirecta, baseada nos relatos dos participantes, tenha permitido captar dimensões importantes do fenómeno, a observação directa poderia ter capturado nuances não reportadas pelos participantes, como padrões de interacção não-verbais ou discrepâncias entre o discurso e a prática docente. Futuras investigações poderiam beneficiar da inclusão de observação etnográfica, que permitiria uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas quotidianas da inclusão.

A quinta limitação é de natureza temporal. O período de recolha de dados (Janeiro de 2026) oferece uma fotografia transversal, não uma análise longitudinal que permitisse capturar mudanças ao longo do tempo. A comparação entre 2019 (pré-pandemia) e 2024 (pós-pandemia) baseou-se em percepções retrospectivas, sujeitas a vieses de memória. Um estudo longitudinal que acompanhasse uma coorte de estudantes ao longo do tempo seria valioso para compreender a evolução das experiências e a eficácia das políticas ao longo do tempo.

A sexta limitação relaciona-se com a ausência de dados quantitativos oficiais. A falta de dados estatísticos fiáveis sobre o número de estudantes com deficiência nas universidades (conforme reportado pela FAMOD) impediu a contextualização demográfica dos resultados. Não é possível saber, por exemplo, se o número de estudantes com deficiência aumentou, diminuiu ou se manteve estável no período 2019-2024, uma lacuna que as universidades e o governo precisam urgentemente de colmatar. A ausência destes dados limita a capacidade de avaliar a evolução da inclusão ao longo do tempo e de dimensionar adequadamente as necessidades.

3.7.3 Limitações Relacionadas com os Participantes

A sétima limitação diz respeito ao viés de participação voluntária. Os estudantes que aceitaram participar da pesquisa podem ser aqueles com experiências mais negativas (motivados a denunciar as barreiras) ou mais positivas (motivados a mostrar que é possível). Estudantes indiferentes ou desengajados podem estar sub-representados, o que pode ter enviesado os resultados. Embora a investigadora tenha procurado minimizar este viés através

de uma abordagem diversificada de recrutamento, a natureza voluntária da participação implica sempre algum grau de auto-selecção.

A oitava limitação relaciona-se com a possibilidade de respostas socialmente desejáveis. Alguns participantes, particularmente os docentes, podem ter apresentado as suas práticas de forma mais favorável do que a realidade, por receio de serem julgados ou por desejo de corresponder às expectativas da investigadora. A investigadora procurou minimizar este viés através da criação de um ambiente de confiança, da garantia de anonimato e da utilização de perguntas abertas que incentivassem a honestidade. A triangulação com outras fontes (estudantes, documentos) permitiu também identificar potenciais discrepâncias entre o discurso e a prática.

3.8 Procedimentos da Pesquisa

A investigação foi desenvolvida em cinco fases interligadas, que se sucederam de forma lógica e coerente, garantindo a consistência e o rigor metodológico do estudo.

3.8.1 Fase I: Preparação e Planeamento

A primeira fase consistiu na preparação e planeamento da investigação, incluindo:

A. A revisão aprofundada da literatura para fundamentar teoricamente o estudo e identificar lacunas de pesquisa;
B. A definição do problema de pesquisa, dos objectivos e das questões de investigação;
C. A selecção das instituições participantes e o estabelecimento de contactos preliminares;
D. A elaboração e teste-piloto dos instrumentos de recolha de dados (guiões de entrevista, grelhas de análise documental);
E. A submissão do projecto às instâncias institucionais para aprovação; e,
F. A preparação dos materiais necessários para o trabalho de campo (termos de consentimento, equipamento de gravação, etc.).

3.8.2 Fase II: Trabalho de Campo

A segunda fase consistiu no trabalho de campo, que decorreu entre Janeiro e Junho de 2026, e incluiu:

A. A realização das entrevistas semi-estruturadas com os trinta participantes;
B. A recolha de documentos oficiais junto das universidades e organizações da sociedade civil;
C. O registo de observações indirectas durante as visitas às instituições; e
D. A organização e armazenamento seguro dos dados recolhidos. Durante o trabalho de campo, a investigadora manteve um diário de campo, registando impressões, reflexões e informações contextuais relevantes para a análise.

3.8.3 Fase III: Transcrição e Organização dos Dados

A terceira fase consistiu na transcrição e organização dos dados, incluindo:

A. A transcrição integral das entrevistas gravadas;
B. A revisão e validação das transcrições;
C. A organização dos documentos oficiais num arquivo digital classificado;
D. A codificação e categorização dos dados com recurso ao *software* QualCoder, coadjuvado com Excel; e,
E. A elaboração de quadros síntese para cada categoria de análise.

3.8.4 Fase IV: Análise e Interpretação dos Dados

A quarta fase consistiu na análise e interpretação dos dados, incluindo:

A. A análise de conteúdo temática, seguindo as etapas propostas por Bardin (2011);
B. A triangulação das informações provenientes das diferentes fontes;
C. A identificação de padrões, semelhanças e diferenças entre os grupos e instituições;
D. A interpretação dos resultados à luz do quadro teórico e da literatura existente; e
E. A elaboração de conclusões e recomendações.

3.8.5 Fase V: Redacção e Devolução dos Resultados

A quinta e última fase consistiu na redacção e devolução dos resultados, incluindo:

A. A redacção da tese, com a apresentação e discussão dos resultados;
B. A devolução parcial dos resultados a alguns participantes para validação (*member checking*);

C. A elaboração de recomendações para as universidades, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, e as organizações da sociedade civil; e,
D. A preparação de comunicações e publicações para disseminar os resultados junto da comunidade académica e dos decisores políticos.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objectivo apresentar, de forma organizada e objectiva, os dados recolhidos durante a pesquisa de campo, sem proceder à sua interpretação aprofundada, reservada para o capítulo seguinte de discussão. A estrutura de apresentação segue os quatro objectivos específicos que orientaram a investigação, permitindo uma exposição sistemática dos resultados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas, da análise documental e da observação indirecta. Os dados são apresentados recorrendo a uma abordagem narrativa que privilegia as vozes dos participantes através de citações directas, permitindo que as suas experiências e perspectivas sejam expressas com a sua própria linguagem, ao mesmo tempo que se procede a uma síntese descritiva das principais tendências observadas.

A organização do capítulo obedece à seguinte sequência: inicia-se com a caracterização da amostra, descrevendo os perfis dos participantes e das instituições envolvidas. De seguida, apresentam-se os resultados relativos às políticas institucionais de inclusão adoptadas pelas universidades, seguindo-se a análise da formação pedagógica e das práticas dos docentes. Posteriormente, expõem-se os resultados sobre as múltiplas barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência motora e visual, e finalmente, descrevem-se as suas experiências vividas no ambiente universitário, incluindo as estratégias de superação que desenvolvem no seu percurso académico. No final do capítulo, apresenta-se um conjunto de observações dos participantes sobre o impacto da pandemia de COVID-19, por se tratar de um fenómeno que atravessou o período temporal analisado (2019-2024) e que emergiu espontaneamente nas narrativas dos entrevistados.

A apresentação dos resultados baseia-se na triangulação das diferentes fontes de informação, confrontando as percepções de estudantes, docentes e representantes institucionais, bem como os documentos oficiais recolhidos. Esta abordagem permite uma visão multifacetada do fenómeno, captando as convergências e divergências entre as diferentes perspectivas. As citações são identificadas por códigos que garantem o anonimato dos participantes, indicando a sua categoria (EST para estudante, DOC para docente, REP para representante institucional), a instituição de origem (UEM, UP, UDM, FAMOD, ASUMO) e um número sequencial.

4.1 Caracterização da Amostra e das Instituições Participantes

4.1.1 Instituições de Ensino Superior

A presente investigação foi realizada em três instituições moçambicanas de ensino superior, todas localizadas na cidade de Maputo, seleccionadas com base no projecto de pesquisa aprovado e tendo em consideração a sua relevância para a temática em estudo.

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), fundada em 1962 como Estudos Gerais Universitários de Moçambique e elevada a universidade em 1968, é a mais antiga e maior instituição de ensino superior do país. Com uma estrutura organizacional complexa, composta por múltiplas faculdades e escolas, a UEM tem uma tradição de investigação académica e uma presença significativa no panorama do ensino superior moçambicano. No que respeita à inclusão de estudantes com deficiência, a UEM criou formalmente, em 2015, um Gabinete de Apoio a Estudantes com Deficiência, embora, como se verá adiante, o seu funcionamento efectivo seja limitado.

A Universidade Pedagógica de Maputo (UP) , resultante da transformação do antigo Instituto Superior Pedagógico, tem como missão a formação de professores para os diferentes níveis de ensino. Esta vocação pedagógica confere à instituição uma maior sensibilidade, pelo menos no plano discursivo, para as questões da educação inclusiva. O Plano Estratégico da UP para o período 2020-2025 menciona a inclusão como princípio orientador, embora sem detalhar medidas operacionais específicas.

A Universidade Técnica de Moçambique (UDM), instituição mais recente no panorama do ensino superior moçambicano, tem uma orientação mais técnica e profissionalizante. A análise documental não identificou qualquer documento formal sobre inclusão de pessoas com deficiência nesta instituição, embora o trabalho de campo tenha revelado a existência de iniciativas isoladas coordenadas por docentes específicos.

Para além das três universidades, o estudo incluiu duas organizações da sociedade civil: o Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência (FAMOD), uma organização guarda-chuva que agrega diversas associações de pessoas com deficiência, e a Associação dos Surdos de Moçambique (ASUMO). Estas organizações desempenham um papel crucial na defesa de direitos e monitoramento das políticas públicas relativas à deficiência, oferecendo uma perspectiva externa e crítica sobre as práticas das universidades.

4.1.2 Participantes

A amostra foi seleccionada de forma intencional e não probabilística, critério adequado a uma investigação qualitativa que privilegia a profundidade da informação em detrimento da generalização estatística. Participaram no estudo treze docentes universitários, treze estudantes com deficiência (sete com deficiência motora e seis com deficiência visual) e quatro representantes institucionais da FAMOD e da ASUMO, perfazendo um total de trinta participantes.

Docentes universitários — Os treze docentes participantes distribuíam-se pelas três universidades da seguinte forma: cinco da UEM, quatro da UP e quatro da UDM. A maioria era do género masculino (oito), com idades compreendidas maioritariamente entre os quarenta e os quarenta e nove anos. A experiência docente destes profissionais variava entre três e vinte e cinco anos de serviço. Um dado particularmente relevante é que a maioria dos docentes (onze) já tinha leccionado para estudantes com deficiência, o que confere às suas respostas um valor empírico significativo. Contudo, apenas dois docentes possuíam qualquer formação em educação inclusiva, sendo que, destes, apenas um havia realizado um curso de curta duração específico sobre a matéria, com a duração de quarenta horas.

Estudantes com deficiência — Os treze estudantes com deficiência incluíam sete com deficiência motora e seis com deficiência visual. A distribuição por instituição foi equilibrada: cinco na UEM (três com deficiência motora e dois com deficiência visual), quatro na UP (dois com deficiência motora e dois com deficiência visual) e quatro na UDM (dois com deficiência motora e dois com deficiência visual). No que respeita ao género, registou-se uma ligeira predominância masculina (oito homens e cinco mulheres). A distribuição por ano de frequência mostrou uma maior concentração nos anos iniciais do curso (primeiro e segundo anos), com apenas três estudantes a terem chegado aos anos finais (quarto e quinto anos). Um dado particularmente expressivo é que apenas dois estudantes reportaram receber apoio institucional específico, enquanto os restantes afirmaram não beneficiar de qualquer apoio formal por parte das suas universidades.

Representantes institucionais — Os quatro representantes institucionais incluíam dois representantes da FAMOD e dois representantes da ASUMO, com idades compreendidas entre os trinta e cinco e os cinquenta e cinco anos. Todos possuíam experiência de trabalho na defesa de direitos na área da deficiência, com um período de envolvimento que variava entre

cinco e vinte anos, o que confere às suas declarações um conhecimento aprofundado da realidade moçambicana no que concerne às políticas e práticas de inclusão.

4.2 Resultados Sobre Políticas Institucionais de Inclusão

No âmbito do primeiro objectivo específico desta investigação, que consistiu em examinar as políticas institucionais adoptadas pelas universidades moçambicanas para promover a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual, com foco nas estratégias de apoio existentes e na eficácia das medidas implementadas, os resultados obtidos, resultantes da análise documental e das entrevistas realizadas, revelam um quadro de fragilidade institucional significativa.

4.2.1 Análise Documental das Políticas Institucionais

A análise documental realizada nas três universidades permitiu identificar situações distintas mas igualmente preocupantes no que respeita à existência e conteúdo de políticas formais de inclusão.

Na Universidade Eduardo Mondlane, verificou-se a existência de um Gabinete de Apoio a Estudantes com Deficiência, criado formalmente em 2015. Contudo, a análise aprofundada dos documentos disponíveis revelou que este gabinete funciona sem regulamento interno formalizado, sem orçamento específico alocado no plano anual da universidade, e sem pessoal dedicado a tempo inteiro. Um dos representantes da FAMOD descreveu esta situação nos seguintes termos:

"A UEM tem um gabinete que existe no papel, mas na prática não tem recursos. Não há um orçamento, não há funcionários contratados especificamente para isso, não há computadores com softwares adaptados. O gabinete é uma sala com uma mesa e uma cadeira, dirigido por um docente que acumula essa função com as suas outras responsabilidades. Não é assim que se faz inclusão." (REP_FAMOD_01).

A análise do Regulamento do Gabinete de Apoio a Estudantes com Deficiência da UEM, datado de 2015, revela que as suas atribuições incluem "coordenar as acções de apoio aos estudantes com deficiência", "promover a acessibilidade física e pedagógica" e "sensibilizar a comunidade académica para a inclusão". Contudo, o documento não especifica os recursos humanos e materiais necessários para o cumprimento destas atribuições, nem estabelece

indicadores de desempenho ou mecanismos de prestação de contas. Um docente da UEM comentou:

"O Gabinete existe, mas não tem força. Não tem orçamento, não tem pessoal, não tem autonomia. É uma estrutura simbólica, que serve para mostrar que a universidade tem uma preocupação com a inclusão, mas que na prática não consegue fazer nada de substancial. Os estudantes com deficiência continuam a enfrentar as mesmas barreiras de sempre." (DOC_UEM_01).

Na Universidade Pedagógica de Maputo, a análise do Plano Estratégico 2020-2025 revelou menções à inclusão como princípio orientador, nomeadamente no que respeita à promoção da equidade e justiça social no acesso e permanência no ensino superior. Contudo, o documento não detalha medidas operacionais específicas para a inclusão de estudantes com deficiência, nem estabelece indicadores de monitoramento ou metas temporalmente definidas. Um docente da UP comentou esta situação:

"No plano estratégico está escrito que a universidade se compromete com a inclusão. Mas depois, na prática, não há um plano de acção, não há metas, não há ninguém responsável por fazer aquilo acontecer. Fica no papel, é uma intenção que não se concretiza." (DOC_UP_03).

A análise dos relatórios anuais da UP para o período 2020-2024 não revelou qualquer menção a actividades ou resultados relacionados com a inclusão de estudantes com deficiência, sugerindo que esta dimensão não é objecto de monitoramento sistemático por parte da instituição. Um estudante com deficiência visual da UP expressou a sua percepção sobre esta lacuna:

"Eu sei que a universidade tem um plano estratégico que fala de inclusão. Mas nunca vi esse plano a ser aplicado na prática. Não há rampas, não há materiais em Braille, não há formação para os professores. O plano é bonito, mas é só papel. Não muda nada na minha vida." (EST_UP_04)

Na Universidade Técnica de Moçambique, a situação revelou-se ainda mais precária, pois a análise documental não identificou qualquer documento formal sobre inclusão de pessoas com deficiência. Não foram encontrados planos estratégicos, regulamentos, ou mesmo referências à inclusão nos documentos institucionais disponíveis. Contudo, o trabalho de campo revelou a existência de iniciativas isoladas, coordenadas por docentes específicos, sem qualquer

respaldo institucional formal. Um estudante com deficiência motora desta instituição narrou a sua experiência:

"Aqui não há nenhum documento sobre inclusão que eu saiba. O que existe é a boa vontade de alguns professores. A professora X, por exemplo, sempre me ajuda a ter os materiais com antecedência. Mas é ela, não é a universidade. Se ela sair, eu fico sem apoio nenhum, porque a universidade não tem uma política que garanta que as coisas continuem." (EST_UDM_02)

Um docente da UDM confirmou esta percepção, acrescentando:

"Não temos uma política de inclusão formal. O que fazemos é ir improvisando, conforme os casos vão surgindo. Cada professor faz o que pode, com os recursos que tem. Mas isso não é sustentável, não é uma resposta institucional. Depende da boa vontade individual, e isso é frágil." (DOC_UDM_01)

4.2.2 Percepção dos Participantes sobre as Políticas de Inclusão

A percepção dos participantes sobre a existência de políticas institucionais de inclusão revelou uma discrepância significativa entre docentes e estudantes, bem como entre as diferentes instituições.

Entre os docentes, as opiniões dividiam-se. Alguns docentes, particularmente da UEM e da UP, consideravam que a universidade possui políticas formais de inclusão, embora reconhecessem a sua implementação limitada. A maioria, contudo, reconhecia apenas a existência de medidas informais ou pontuais, e uma parcela significativa afirmava não existir quaisquer políticas ou medidas estruturadas. Um docente da UEM expressou esta visão:

"Nós temos políticas, sim, temos o Gabinete de Apoio, temos menções no plano estratégico. Mas a verdade é que essas políticas não se traduzem em acções concretas. Não há orçamento, não há pessoal, não há formação. As políticas existem no papel, mas não na prática." (DOC_UEM_02).

Entre os estudantes, a percepção foi ainda mais negativa. A grande maioria considerava que não existem políticas ou medidas de inclusão estruturadas nas suas universidades. Apenas dois estudantes, ambos da UEM, mencionaram a existência do Gabinete de Apoio, mas

mesmo estes avaliaram a sua eficácia como muito limitada. Um estudante com deficiência visual da UEM comentou:

"Sim, eu sei que existe o Gabinete de Apoio. Já fui lá duas vezes. Mas não há nada lá. Não há computadores com leitores de ecrã, não há materiais em Braille, não há ninguém que possa ajudar realmente. É uma sala vazia. Não serve para nada." (EST_UEM_04).

Um estudante com deficiência motora da UP acrescentou:

"Eu nunca ouvi falar de nenhuma política de inclusão na minha universidade. Ninguém me disse nada quando entrei, ninguém me perguntou se precisava de alguma coisa, ninguém me ofereceu apoio. É como se eu fosse invisível. A universidade não está preparada para receber estudantes como eu." (EST_UP_02).

4.2.3 Eficácia das Medidas de Apoio Existentes

A eficácia das medidas de apoio existentes foi avaliada pelos estudantes de forma maioritariamente negativa. Nenhum estudante classificou as medidas como muito eficazes, havendo apenas um estudante que as considerou eficazes, sendo este caso atribuído à acção de um docente específico e não a uma política institucional. A maioria dos estudantes considerou as medidas pouco eficazes ou ineficazes.

A única estudante que classificou as medidas como eficazes explicou:

"O meu professor de Matemática é quem faz tudo. Ele disponibiliza os materiais com antecedência, envia-me por email em formato que o meu leitor de ecrã consegue ler, dá-me tempo extra nas avaliações. Mas é ele, não é a universidade. Se ele se for embora, eu não sei o que vai ser de mim." (EST_UP_02).

Um estudante com deficiência motora da UDM expressou a sua frustração:

"Não há apoio nenhum. Absolutamente nenhum. Eu tenho que me desenrascar sozinho, com a ajuda dos colegas, com a boa vontade de alguns professores. Mas a universidade, como instituição, não me dá nada. Não há rampas, não há elevadores, não há sanitários adaptados. É como se eu não existisse." (EST_UDM_03).

4.2.4 Dados Estatísticos e Invisibilidade dos Estudantes com Deficiência

Os representantes das organizações da sociedade civil forneceram informações adicionais que ajudam a contextualizar estes resultados. A FAMOD realizou, em 2022, um levantamento sobre a situação da inclusão no ensino superior, identificando que apenas uma percentagem muito reduzida de estudantes matriculados nas universidades públicas moçambicanas se autodeclara como pessoa com deficiência. O representante da FAMOD comentou:

"Este número é claramente subestimado. Sabemos, por outros levantamentos, que a prevalência de deficiência na população moçambicana é muito mais elevada. Mas os estudantes têm medo de se declarar porque acham que isso pode afectar a sua candidatura ou que não vão receber apoio nenhum mesmo que se declarem. Muitos optam por esconder a sua deficiência para não serem discriminados." (REP_FAMOD_01)

A ASUMO, por seu turno, reportou que, em 2023, um número muito reduzido de estudantes surdos estava matriculado no ensino superior moçambicano, número que o representante classificou como extremamente baixo face à população surda do país:

"Os estudantes surdos são praticamente invisíveis no ensino superior. As universidades não têm intérpretes de Língua Gestual, não têm materiais acessíveis, não têm formação para os professores. Os poucos que entram acabam por desistir, porque não conseguem acompanhar. É uma situação dramática." (REP_ASUMO_01).

4.3 Resultados Sobre a Formação Pedagógica e Práticas dos Docentes

No quadro do segundo objectivo específico desta investigação, que consistiu em avaliar a formação pedagógica dos docentes universitários e as suas práticas de ensino em relação à diversidade funcional dos estudantes, identificando lacunas e áreas para melhoria, os resultados obtidos revelam um défice formativo severo, com consequências directas nas práticas pedagógicas quotidianas.

4.3.1 Formação Pedagógica Declarada pelos Docentes

No que concerne à formação pedagógica declarada pelos docentes, os resultados são particularmente reveladores. Apenas dois docentes possuíam formação inicial em pedagogia ou educação, sendo que estes casos correspondiam a cursos de licenciatura em ensino

realizados noutras instituições. A formação contínua em pedagogia inclusiva foi ainda mais rara: apenas um docente tinha realizado um curso de curta duração sobre a matéria em 2024. Este curso, oferecido por uma organização não-governamental, teve a duração de quarenta horas e foi realizado em formato online. Nenhum docente tinha formação específica sobre deficiência visual ou deficiência motora. No cômputo geral, a grande maioria dos docentes nunca tinha tido qualquer formação pedagógica, seja geral ou específica.

O docente que participou no curso de quarenta horas sobre educação inclusiva descreveu a sua experiência com algum cepticismo:

"Foi um curso de quarenta horas, online, oferecido por uma organização não-governamental. Aprendi algumas coisas básicas, como a importância de descrever imagens para estudantes cegos. Mas foi muito curto, muito introdutório. E fui o único da minha universidade a participar. Não houve nenhum acompanhamento depois, nenhuma supervisão, nada. Sozinho, não consigo mudar muita coisa." (DOC_UEM_04).

Um docente da UP expressou com particular clareza a sua frustração face à ausência de formação:

"Eu tenho um doutoramento na minha área, publiquei artigos internacionais, sei tudo sobre o meu campo de estudo. Mas não faço ideia de como ensinar um estudante cego. Não me ensinaram isso. Não é culpa minha, é culpa do sistema que forma doutores mas não forma professores. E depois, na prática, sou eu que fico mal, porque não sei fazer, não sei ajudar, e o estudante sofre as consequências. Precisamos de formação, e precisamos dela urgentemente." (DOC_UP_04).

Um docente da UDM corroborou esta percepção:

"A universidade exige que tenhamos doutoramento para dar aulas, mas nunca nos perguntou se sabemos ensinar. A formação que temos é na nossa área de especialização, não na área da pedagogia. E quando chega um estudante com deficiência, ficamos perdidos. Não sabemos o que fazer. É uma situação muito frustrante." (DOC_UDM_02).

4.4.2. Práticas Pedagógicas Adoptadas

As práticas pedagógicas adoptadas pelos docentes que já tinham experiência com estudantes com deficiência revelaram um quadro de fragilidade, com variações significativas entre os docentes e entre as instituições.

A disponibilização de materiais com antecedência foi referida por alguns docentes como uma prática regular, mas outros admitiram não o fazer sistematicamente. Um docente explicou:

"Eu tento sempre disponibilizar os materiais com antecedência para todos os estudantes, não apenas para aqueles com deficiência. Mas confesso que nem sempre consigo. Às vezes os materiais só ficam prontos em cima da hora. E isso é um problema para os estudantes que precisam de formatos alternativos." (DOC_UEM_03).

A leitura em voz alta do que se escreve no quadro uma adaptação simples mas fundamental para estudantes com deficiência visual era praticada por alguns docentes, mas muitos admitiram não a fazer, por esquecimento ou por considerarem que atrasaria o ritmo da aula. Um estudante com deficiência visual comentou:

"Há professores que se lembram de ler o que escrevem no quadro. Mas a maioria não se lembra. Ficam a escrever e a falar ao mesmo tempo, e eu não consigo acompanhar. Peço para lerem, mas às vezes ficam irritados, dizem que estou a atrasar a aula. É muito constrangedor." (EST_UEM_04).

A descrição de imagens e gráficos, igualmente essencial para a acessibilidade de estudantes cegos ou com baixa visão, era uma prática pouco frequente, com a maioria dos docentes a reconhecer que nunca a utilizava. Um estudante com deficiência visual relatou uma experiência particularmente ilustrativa:

"Na cadeira de Estatística, o professor usava muitos gráficos nas aulas. Ele desenhava os gráficos no quadro e dizia 'olhem aqui para esta curva, olhem para esta barra'. Eu não via nada. Pedi-lhe que descrevesse o gráfico em palavras. Ele olhou para mim, ficou sem saber o que fazer, e disse 'é difícil descrever, tenta ver com um colega depois, pede ajuda'. Na avaliação, havia perguntas sobre os gráficos. Eu não consegui responder. Chumbei. Chumbei porque o professor não soube ou não quis descrever um gráfico que ele próprio desenhou." (EST_UEM_04).

As adaptações de avaliações, como a concessão de tempo adicional ou a disponibilização de formatos alternativos, eram a prática mais comum entre os docentes. Um docente explicou:

"Eu sei que tenho que dar tempo extra ao estudante cego, porque ele demora mais a ler usando o leitor de ecrã. Também permito que ele responda oralmente em vez de escrever, se for mais fácil para ele. Isto aprendi com a prática, não me ensinaram. Fui perguntando ao estudante o que funcionava melhor para ele." (DOC_UEM_02).

Contudo, mesmo estas adaptações eram feitas de forma informal e inconsistente, dependendo da boa vontade do docente. Um estudante com deficiência motora relatou:

"Alguns professores dão-me tempo extra nas avaliações, outros não. Alguns permitem que eu use o computador para escrever, outros não. Não há uma regra, não há uma política. Depende do professor. E isso é muito stressante, porque nunca sei o que esperar." (EST_UP_03).

A utilização de tecnologias assistivas revelou-se praticamente inexistente. A maioria dos docentes nunca utilizava estes recursos, e apenas um referiu utilizá-los ocasionalmente. Este docente explicou:

"Eu tenho um estudante cego e instalei o NVDA, que é um leitor de ecrã gratuito, no meu computador pessoal. Consigo enviar-lhe alguns materiais em formato acessível. Mas a universidade não tem o software instalado nos computadores da biblioteca ou dos laboratórios de informática. O estudante também não tem computador próprio com o software. Então, de que adianta?" (DOC_UP_02).

4.3.2 Necessidades de Formação Identificadas

As necessidades de formação identificadas pelos docentes foram múltiplas e reveladoras das lacunas existentes. Todos os docentes mencionaram como prioritárias as áreas de adaptação de materiais didáticos e utilização de tecnologias assistivas. A maioria indicou a necessidade de formação em estratégias de ensino para deficiência visual e para deficiência motora. Muitos referiram também a necessidade de formação em adaptação de avaliações. Alguns docentes mencionaram ainda a legislação e os direitos das pessoas com deficiência, bem como os aspectos psicológicos da inclusão, como áreas em que gostariam de receber formação.

Um docente sintetizou as necessidades do grupo:

"Precisamos de formação prática, não apenas teórica. Precisamos de saber como adaptar um PDF para que um leitor de ecrã consiga ler. Precisamos de saber como descrever uma imagem para um estudante cego. Precisamos de saber como avaliar um estudante com deficiência motora de forma justa. E precisamos de saber como lidar com as nossas próprias atitudes, com os nossos preconceitos, com as nossas inseguranças." (DOC_UEM_04).

4.4 Resultados Sobre as Barreiras à Participação Plena

No contexto do terceiro objectivo específico desta investigação, que consistiu em identificar as barreiras físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas que dificultam a participação plena e o sucesso académico dos estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior, os resultados revelam a persistência de múltiplas barreiras, interligadas e auto-reforçadas, que configuram um sistema de exclusão complexo.

4.4.1 Barreiras Físicas e Arquitectónicas

Os relatos dos estudantes sobre as barreiras físicas são particularmente eloquentes e revelam uma realidade de inacessibilidade generalizada. A totalidade dos estudantes com deficiência visual reportou a ausência de sinalização táctil no piso e de piso guia para navegação, elementos básicos de acessibilidade previstos na legislação moçambicana (Decreto n.º 53/2008). Todos os estudantes com deficiência motora enfrentavam dificuldades com sanitários inacessíveis. A maioria reportou também ausência de rampas de acesso ou rampas com inclinação inadequada, bem como portas estreitas que dificultam ou impossibilitam a passagem de cadeiras de rodas.

Um estudante com deficiência motora descreveu a sua experiência quotidiana com uma mistura de cansaço e resignação:

"Para ir da porta principal até à minha sala de aula, que fica no segundo andar, eu preciso de ajuda de um colega para subir as escadas porque não há elevador. E mesmo a rampa de acesso ao edifício tem uma inclinação muito acentuada, é difícil subir sozinho, cansativo. Chego às aulas já cansado, fisicamente exausto, às vezes atrasado. E os professores às vezes reclamam do atraso, sem perceberem por que razão eu chego atrasado." (EST_UEM_02).

Um estudante com deficiência visual acrescentou:

"Não há piso táctil em lado nenhum do campus. Não há sinalização em Braille nas portas. Se eu não tiver um colega que me guie, não consigo encontrar a sala de aula sozinho, perco-me. E mesmo com ajuda, é sempre uma dificuldade porque os caminhos mudam, há obras, há carros estacionados nos passeios, há pessoas que deixam mochilas no chão que eu não vejo e tropeço. É um stress todos os dias, todos os dias." (EST_UP_04).

Um estudante com deficiência motora da UDM descreveu a sua estratégia de chegar mais cedo:

"Eu chego sempre trinta minutos antes do início da primeira aula. Preciso deste tempo para subir as escadas, que são muitas, são íngremes, e para descansar um pouco, recuperar o fôlego antes da aula começar. Se houver troca de sala entre a primeira e a segunda aula, já não consigo chegar a tempo. Perco os primeiros dez, quinze minutos da aula seguinte. É frustrante, mas é a única forma que tenho de conseguir acompanhar." (EST_UDM_02).

Um estudante com deficiência visual da UEM descreveu as dificuldades específicas com a disposição do espaço:

"As salas de aula não são organizadas de forma a facilitar a minha locomoção. As carteiras estão todas juntas, não há espaço para eu passar com a bengala. As mochilas dos colegas ficam no chão, nos corredores, e eu tropeço nelas. Os professores não têm consciência disso, não pedem aos estudantes para arrumarem as mochilas. É um perigo constante." (EST_UEM_03).

4.4.2 Barreiras Tecnológicas e Digitais

Os resultados revelam que as universidades moçambicanas não estão preparadas para garantir a acessibilidade digital. A maioria dos docentes reportou que os materiais didáticos são disponibilizados exclusivamente em PDF não acessível, sem marcação estrutural que permita a leitura por software de leitura de ecrã. Muitos docentes indicaram que as plataformas de ensino (como o Moodle) não estão adaptadas, apresentando botões não etiquetados e links não descritivos. A maioria reportou ausência de softwares de leitura de ecrã nas instituições. Igualmente, muitos referiram que os computadores públicos das universidades não dispõem de softwares assistivos instalados.

Um estudante com deficiência visual descreveu as dificuldades específicas com a plataforma Moodle:

"A plataforma Moodle da universidade não é compatível com o meu leitor de ecrã. Os botões não estão etiquetados correctamente, o leitor não sabe o que está ali. Os links muitas vezes não são descritivos, dizem apenas 'clique aqui' em vez de dizerem para onde vão. Os PDFs que os professores colocam são apenas imagens escaneadas, texto como imagem, que o leitor não consegue ler. Praticamente não consigo usar a plataforma sozinho, preciso sempre de ajuda de um colega para navegar." (EST_UEM_04).

Um estudante com deficiência visual da UP acrescentou:

"Os professores enviam os materiais por email, mas muitas vezes são PDFs que o meu leitor não consegue ler. Peço para enviarem em formato Word, que é mais acessível, mas alguns não sabem como fazer, outros dizem que não têm tempo. Acabo por ficar sem os materiais, ou então tenho que pedir a um colega que me leia em voz alta. É muito frustrante." (EST_UP_04).

Um docente reconheceu a dificuldade:

"Eu sei que os PDFs que coloco na plataforma não são acessíveis. Mas não sei como fazer um PDF acessível. Não me ensinaram. E não tenho tempo para aprender sozinho, com a sobrecarga de trabalho que tenho. É um problema do sistema, não é falta de vontade." (DOC_UEM_05).

4.4.3 Barreiras Pedagógicas

Os estudantes reportaram que o desconhecimento dos docentes sobre como adaptar materiais era generalizado. A ausência de planos de ensino adaptados foi mencionada por muitos estudantes, e a manutenção de métodos de avaliação padronizados e inflexíveis também foi apontada como uma dificuldade significativa. Do lado dos docentes, a escassez de tempo para preparar materiais adaptados foi referida como uma barreira importante, e o elevado número de estudantes por turma foi apontado como um obstáculo à atenção individualizada.

Um estudante com deficiência visual relatou uma experiência particularmente ilustrativa das barreiras pedagógicas que enfrentou:

"Na cadeira de Estatística, o professor usava muitos gráficos nas aulas. Ele desenhava os gráficos no quadro e dizia 'olhem aqui para esta curva, olhem para esta barra'. Eu não via nada. Pedi-lhe que descrevesse o gráfico em palavras. Ele olhou para mim, ficou sem saber o que fazer, e disse 'é difícil descrever, tenta ver com um colega depois, pede ajuda'. Na avaliação, havia perguntas sobre os gráficos. Eu não consegui responder. Chumbei. Chumbei porque o professor não soube ou não quis descrever um gráfico que ele próprio desenhou." (EST_UEM_04).

Um estudante com deficiência motora enfrentou dificuldades semelhantes com a avaliação:

"Eu tenho dificuldade em escrever à mão por causa da minha condição. Peço aos professores para fazer as avaliações no computador. Alguns deixam, outros não. Dizem que não é justo para os outros estudantes, que eu estou a ter uma vantagem. Não é uma vantagem, é uma adaptação para compensar a minha dificuldade. Mas eles não entendem." (EST_UDM_03)

Um docente reconheceu a dificuldade de adaptar as avaliações:

"Eu sei que deveria dar tempo extra ao estudante com deficiência, ou permitir que ele respondesse oralmente. Mas isso dá muito mais trabalho. Tenho que preparar uma avaliação diferente, tenho que encontrar um momento para fazer a avaliação oral, tenho que corrigir de forma diferente. Com o número de estudantes que tenho, é impossível fazer isso para todos. Acabo por não fazer nada, e o estudante sofre as consequências." (DOC_UDM_01).

4.4.4 Barreiras Simbólicas e Atitudinais

Os estudantes reportaram sentimentos de invisibilidade e baixas expectativas por parte dos docentes. Muitos afirmaram sentir-se invisíveis nas decisões institucionais que lhes dizem directamente respeito. A maioria reportou baixas expectativas dos docentes em relação ao seu desempenho académico. Muitos mencionaram atitudes de piedade ou superprotecção, bem como formas de discriminação velada, incluindo a atribuição de notas mais altas sem merecimento a chamada "discriminação positiva" que trata o estudante com deficiência como incapaz de alcançar os mesmos padrões que os colegas.

O relato de uma estudante com deficiência visual é particularmente revelador:

"Há professores que me tratam como se eu não fosse capaz de fazer as mesmas coisas que os outros. Diminuem a exigência, dão notas mais altas sem merecimento. Uma vez tirei dezoito num trabalho que eu sabia que estava mal feito. O professor disse 'para ela está bom assim, não precisa de fazer mais'. Isso não é inclusão, é discriminação disfarçada. Eu não quero esmola, quero ser avaliada com o mesmo critério que os outros, quero saber se realmente aprendi ou não. Baixar a exigência não é ajudar, é perpetuar a ideia de que sou incapaz." (EST_UEM_04).

Um estudante com deficiência motora acrescentou:

"Nunca sou chamado para dar a minha opinião sobre nada. As decisões sobre acessibilidade são tomadas sem nos consultar. Fizeram uma rampa nova no meu departamento, mas a inclinação está tão acentuada que eu não consigo subir sozinho, preciso de ajuda. Ninguém me perguntou qual seria a inclinação adequada, ninguém me pediu para testar antes. Nós somos invisíveis, existimos mas não contamos." (EST_UP_03).

Um estudante com deficiência visual da UEM descreveu a atitude de alguns professores:

"Há professores que olham para mim com pena. Tratam-me como se eu fosse um coitado, alguém que precisa de protecção. Isso é tão mau como a discriminação aberta. Porque não me vêem como um estudante como os outros, vêem-me como um problema, como uma carga. Não querem saber o que eu posso contribuir, só querem saber como se livrar de mim." (EST_UEM_02).

Um representante da FAMOD comentou sobre a persistência destas atitudes:

"As barreiras atitudinais são as mais difíceis de combater, porque são subtis, muitas vezes inconscientes. Os professores acham que estão a ser bons quando baixam a exigência para um estudante com deficiência. Não percebem que estão a perpetuar a exclusão, a tratar o estudante como incapaz. É preciso mudar mentalidades, e isso leva tempo." (REP_FAMOD_02).

4.5 Resultados Sobre as Experiências dos Estudantes

No âmbito do quarto objectivo específico desta investigação, que consistiu em investigar as experiências dos estudantes com deficiência motora e visual nas universidades, explorando as

suas percepções sobre as práticas inclusivas, as dificuldades enfrentadas e as estratégias de superação que utilizam no seu percurso académico, os resultados obtidos revelam uma experiência maioritariamente negativa, mas também uma notável capacidade de resiliência por parte destes jovens.

4.5.1 Percepção Global da Experiência Académica

No que concerne à percepção global da experiência académica, a maioria dos estudantes avaliou-a como negativa ou muito negativa, havendo apenas uma minoria que a considerou positiva ou muito positiva. Este dado é particularmente alarmante, pois indica que a esmagadora maioria dos estudantes com deficiência não está a ter uma experiência universitária positiva.

Um estudante com deficiência visual da UEM expressou a sua desilusão:

"Quando entrei na universidade, estava cheio de esperança. Achava que ia ser um lugar de oportunidades, de crescimento, de realização. Mas a realidade é muito diferente. É um lugar de luta constante, de humilhação, de cansaço. Estou sempre a ter que provar que sou capaz, sempre a pedir adaptações que deviam ser garantidas, sempre a depender da boa vontade dos outros. Não é a experiência que eu sonhava." (EST_UEM_04).

Um estudante com deficiência motora da UP partilhou uma percepção semelhante:

"A universidade não foi feita para mim. Foi feita para pessoas que andam, que vêem, que não precisam de ajuda. Eu estou aqui apesar da universidade, não por causa dela. Cada dia é uma batalha. E estou cansado, muito cansado." (EST_UP_02).

4.5.2 Apoio Recebido em Diferentes Dimensões

A análise do apoio recebido em diferentes dimensões revela um contraste significativo. O apoio institucional específico foi avaliado negativamente pela maioria dos estudantes. As relações com os docentes foram avaliadas positivamente por uma minoria e negativamente por um número considerável. As relações com os colegas, em contraste, foram avaliadas positivamente pela maioria, revelando uma solidariedade horizontal que contrasta com a fragilidade do apoio vertical institucional. O acesso a materiais adaptados foi avaliado

negativamente pela quase totalidade dos estudantes. A acessibilidade física do campus foi também avaliada negativamente pela maioria.

Um estudante com deficiência visual comentou este contraste entre o apoio dos colegas e a ausência de apoio institucional:

"Os meus colegas de turma são fantásticos. Eles leem para mim, descrevem as imagens, partilham apontamentos, ajudam-me a circular pelo campus. Sem eles, eu não teria chegado ao terceiro ano, provavelmente teria desistido no primeiro. Mas isto devia ser papel da universidade, não dos meus colegas. Eles também têm as suas vidas, os seus estudos, as suas dificuldades. Não é justo que o apoio à minha inclusão dependa da boa vontade deles." (EST_UEM_04).

Um estudante com deficiência motora corroborou esta percepção:

"Os meus colegas ajudam-me a subir as escadas, a carregar os livros, a chegar às salas. São incríveis. Mas eu sei que isso os sobrecarrega, que eles também têm as suas coisas para fazer. E não devia ser assim. A universidade devia ter elevadores, devia ter rampas, devia ter condições para que eu fosse autónomo. Não é justo para mim, nem é justo para eles." (EST_UDM_02).

4.5.3 Processo de Ingresso na Universidade

Quanto ao processo de entrada na universidade, os resultados revelam que as barreiras se manifestam antes mesmo do início do percurso académico. A maioria dos estudantes não recebeu qualquer apoio durante o processo de candidatura, e quase todos afirmaram que a universidade não ofereceu informações acessíveis sobre o processo de candidatura. A maioria enfrentou barreiras específicas durante o ingresso, nomeadamente editais em formatos não acessíveis, formulários que não podiam preencher sozinhos e falta de orientação para o processo.

Um estudante com deficiência visual descreveu o processo de candidatura:

"O edital de candidatura estava disponível apenas em formato digital, mas o PDF não era acessível ao meu leitor de ecrã. Era uma imagem, basicamente. Tive que pedir a um familiar que lesse o edital para mim, linha por linha. Os formulários de candidatura também não eram

acessíveis, os campos não estavam etiquetados. Só consegui preencher porque um funcionário da universidade teve paciência para me ajudar oralmente, perguntando cada campo e escrevendo por mim. Mas foi um processo muito difícil, stressante. Senti que o sistema não estava preparado para receber alguém como eu." (EST_UEM_04).

Um estudante com deficiência motora enfrentou dificuldades semelhantes:

"O processo de candidatura foi muito complicado. Tive que ir pessoalmente à universidade várias vezes, porque os formulários online não funcionavam bem com as minhas limitações. Não havia informações claras sobre como proceder, sobre que documentos eram necessários, sobre prazos. Foi um processo muito desgastante, que me fez pensar se valia a pena continuar." (EST_UP_01).

4.5.4 Estratégias de Superação

As estratégias de superação utilizadas pelos estudantes revelam uma notável capacidade de agência face a um sistema que não foi desenhado para os acolher. A maioria dos estudantes referiu depender do apoio de colegas para leitura, apontamentos e deslocações. Muitos recorriam ao autodidactismo, buscando materiais por conta própria quando estes não lhes eram disponibilizados em formatos acessíveis. Vários estudantes desenvolviam circuitos alternativos para circular no campus, chegando mais cedo às aulas para compensar a lentidão imposta pelas barreiras físicas. Muitos utilizavam tecnologias pessoais, como o smartphone para gravar aulas ou o computador pessoal com software de leitura de ecrã instalado. Alguns recorriam à solicitação informal de adaptações aos docentes, sem qualquer garantia de resposta.

Um estudante com deficiência visual descreveu a sua estratégia de estudo:

"Como os materiais não são acessíveis, eu gravo as aulas com o telemóvel. Depois, em casa, ouço as gravações várias vezes, até conseguir perceber bem a matéria. Também peço aos colegas que me enviem os apontamentos em formato digital, para eu poder ler com o meu leitor de ecrã. É muito trabalho, demoro o dobro do tempo que os outros estudantes demoram. Mas é a única forma que tenho de acompanhar." (EST_UEM_03).

Um estudante com deficiência motora descreveu a sua estratégia de mobilidade:

"Eu planeio o meu dia com muita antecedência. Sei quais são os caminhos mais acessíveis, quais as horas em que há menos movimento, onde posso descansar se precisar. Chego sempre mais cedo para evitar as horas de ponta, quando os corredores estão cheios de gente e é mais difícil circular. É cansativo, é stressante, mas é a única forma que tenho de conseguir chegar às aulas." (EST_UDM_02).

Um estudante com deficiência visual da UP descreveu a sua estratégia de negociação com os docentes:

"Eu aprendi a ser assertivo, a explicar aos professores o que eu preciso, a negociar adaptações. No início, tinha vergonha, não queria ser um incómodo. Mas percebi que se não pedir, ninguém vai oferecer. Então agora vou falar com cada professor no início do semestre, explico a minha situação, pergunto se ele pode disponibilizar os materiais com antecedência, se pode descrever as imagens, se pode dar-me tempo extra nas avaliações. Alguns aceitam, outros não. Mas pelo menos tentei." (EST_UP_04).

4.6 Observações dos Participantes sobre o Impacto da Pandemia

Durante as entrevistas, vários participantes referiram o impacto da pandemia de COVID-19 nas suas experiências académicas, um aspecto que merece destaque por se inserir no período temporal analisado (2019-2024). Embora a pandemia não tenha sido um foco central da investigação, emergiu espontaneamente nas narrativas dos participantes como um evento transformador que exacerbou as desigualdades preexistentes e revelou a fragilidade das infra-estruturas digitais.

4.6.1 Desafios do Ensino Remoto

Um estudante com deficiência visual descreveu as dificuldades acrescidas durante o ensino remoto:

"Quando a pandemia começou e as aulas passaram para o online, foi um desastre para mim. As plataformas não eram acessíveis, os professores enviavam vídeos sem descrição, as videochamadas não funcionavam bem com o meu leitor de ecrã. Passei um ano praticamente sem aprender nada. Foi um ano perdido. E quando voltámos ao presencial, a universidade não fez nada para compensar o tempo perdido. Simplesmente ignoraram." (EST_UP_04).

Um estudante com deficiência motora enfrentou dificuldades semelhantes:

"Durante a pandemia, eu não tinha acesso à internet em casa, nem tinha um computador. As aulas online eram impossíveis para mim. Tentei acompanhar pelo telemóvel, mas a bateria não durava, os dados móveis eram caros, a ligação era má. Fiquei completamente excluído. Perdi um ano inteiro. E quando voltei, estava muito atrás dos meus colegas." (EST_UDM_03).

4.6.2 Respostas Institucionais à Pandemia

Um docente reconheceu as dificuldades do período, mas também apontou a falta de preparação institucional:

"Na pandemia, todos nós fomos apanhados desprevenidos. Mas o que me impressionou foi que, depois da pandemia, nada mudou. Não houve investimento em acessibilidade digital, não houve formação para os docentes, não houve uma reflexão sobre o que correu mal. As universidades voltaram ao que eram antes, como se nada tivesse acontecido. Perdemos uma oportunidade enorme de repensar as nossas práticas." (DOC_UP_01).

Um representante da FAMOD comentou sobre o impacto da pandemia nas pessoas com deficiência:

"A pandemia mostrou, de forma cruel, o quanto as pessoas com deficiência são excluídas. Quando tudo passou para o digital, os estudantes com deficiência ficaram para trás. Não tinham equipamentos, não tinham acesso à internet, não tinham plataformas acessíveis. E o pior é que, passada a pandemia, nada mudou. As universidades não aprenderam a lição. Continuamos na mesma." (REP_FAMOD_01).

4.6.3 Oportunidades Perdidas

Um docente da UEM lamentou a oportunidade perdida:

"A pandemia foi um choque que revelou todas as fragilidades do nosso sistema. Mas em vez de aproveitarmos esse choque para mudar, para investir em acessibilidade digital, para formar os docentes, para repensar as práticas pedagógicas, nós simplesmente voltámos ao normal. E

o normal era a exclusão. Perdemos uma oportunidade histórica de transformar a universidade num lugar mais inclusivo." (DOC_UEM_05).

Um estudante com deficiência visual expressou a sua desilusão:

"Eu pensei que a pandemia ia ser um momento de viragem, que as universidades iam perceber que precisavam de ser mais inclusivas, que iam investir em tecnologias acessíveis. Mas não foi nada disso. Quando voltámos ao presencial, foi como se a pandemia nunca tivesse existido. As mesmas barreiras, as mesmas dificuldades, a mesma exclusão. Nada mudou." (EST_UEM_04).

CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objectivo interpretar os resultados apresentados no capítulo anterior, relacionando-os com a revisão da literatura que fundamentou teoricamente esta investigação e com o quadro legal e político da inclusão em Moçambique. Procura-se, deste modo, responder à pergunta de pesquisa que orientou todo o estudo, compreendendo as múltiplas dimensões que configuram o fenómeno da inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior moçambicano. A discussão está organizada em torno dos quatro objectivos específicos, com especial atenção às articulações entre as diferentes categorias de análise e às implicações teóricas e práticas dos achados empíricos.

No decurso deste capítulo, procurar-se-á responder a pergunta da pesquisa com base na evidência empírica recolhida, articulando-a com o quadro teórico previamente estabelecido, nomeadamente o modelo social da deficiência (Oliver, 1990), o modelo dos direitos humanos (Degener, 2016), as epistemologias do Sul (Santos, 2009) e a perspectiva descolonial (Meekosha, 2011).

A discussão procura igualmente estabelecer pontes com a literatura sobre educação inclusiva no contexto africano e moçambicano, confrontando os resultados obtidos com estudos anteriores realizados no país e na região da SADC. Esta abordagem comparativa permite identificar continuidades e rupturas, bem como especificidades do contexto moçambicano que merecem atenção particular. A estrutura do capítulo segue a ordem dos objectivos específicos, iniciando-se com a discussão das políticas institucionais de inclusão, seguindo-se a análise da formação e práticas docentes, a identificação e caracterização das múltiplas barreiras, e finalmente, a discussão das experiências vividas pelos estudantes com deficiência.

5.1 Discussão dos Resultados Relativos às Políticas Institucionais de Inclusão

5.1.1 O Fosso entre o Discurso Normativo e a Prática Institucional

Os resultados obtidos revelam uma discrepância profunda entre o discurso normativo e a prática institucional no que concerne às políticas de inclusão no ensino superior moçambicano. Embora as universidades participantes mencionem a inclusão nos seus documentos estratégicos a Universidade Pedagógica de Maputo no seu Plano Estratégico 2020-2025, a Universidade Eduardo Mondlane através da existência formal de um Gabinete de Apoio a Estudantes com Deficiência a realidade empírica mostra que estas iniciativas são

maioritariamente simbólicas e desprovidas de recursos efectivos. A situação da Universidade Técnica de Moçambique, onde não existe qualquer documento formal sobre inclusão, é ainda mais grave, revelando que a inclusão não é uma prioridade institucional.

Este achado confirma a análise de Mário, Chissale e Bila (2020), que já haviam identificado que a implementação da Lei n.º 18/2018 permanecia incipiente nas universidades moçambicanas, com medidas fragmentadas e ausência de orçamento alocado para a inclusão. A situação descrita pelos autores há cinco anos persiste, indicando uma preocupante estagnação institucional que a recente Lei n.º 10/2024 ainda não conseguiu reverter. Mais grave ainda, os resultados sugerem que os estudantes percepcionam esta realidade de forma ainda mais negativa do que os docentes, o que pode indicar que as medidas existentes, mesmo quando reconhecidas pelo corpo docente, não se traduzem em benefícios concretos no quotidiano académico dos estudantes.

A análise do Gabinete de Apoio a Estudantes com Deficiência da UEM é paradigmática desta situação. Criado formalmente em 2015, o Gabinete funciona sem regulamento interno formalizado, sem orçamento específico e sem pessoal dedicado a tempo inteiro. Esta situação ilustra o que Mário et al. (2020) designaram como "inclusão de fachada" medidas simbólicas sem correspondência prática, que servem mais para tranquilizar as consciências institucionais e cumprir formalmente requisitos legais do que para efectivamente remover barreiras. O relato do representante da FAMOD, ao descrever o Gabinete como "uma sala com uma mesa e uma cadeira, dirigido por um docente que acumula essa função com as suas outras responsabilidades", é particularmente elucidativo da natureza simbólica desta estrutura.

5.1.2 A Invisibilidade Estatística como Obstáculo ao Planeamento

Um aspecto particularmente preocupante que emerge dos resultados é a invisibilidade estatística dos estudantes com deficiência no ensino superior moçambicano. Os dados da FAMOD, que indicam que uma percentagem muito reduzida de estudantes se autodeclara como pessoa com deficiência, sugerem que muitos estudantes podem optar por não declarar a sua deficiência no momento da candidatura, por receio de discriminação ou por falta de confiança nos mecanismos institucionais. Este fenómeno, documentado noutros contextos africanos (Meekosha, 2011), torna os estudantes com deficiência "invisíveis" para as estatísticas oficiais, o que dificulta o planeamento de políticas públicas e perpetua o ciclo de exclusão.

A subdeclaração da deficiência é um fenómeno complexo que reflecte múltiplas dinâmicas. Em primeiro lugar, reflecte o receio de discriminação, muitos estudantes temem que a declaração da sua deficiência possa afectar negativamente a sua candidatura ou o seu percurso académico. Em segundo lugar, reflecte a falta de confiança nos mecanismos institucionais: mesmo que se declarem, os estudantes não acreditam que vão receber o apoio de que necessitam. Em terceiro lugar, reflecte a própria natureza dos processos de registo, que não facilitam a identificação das necessidades específicas. Esta invisibilidade estatística tem consequências perversas, sem dados fiáveis, as universidades e o governo não conseguem dimensionar adequadamente as necessidades, alocar recursos de forma racional, nem monitorizar a evolução da inclusão ao longo do tempo.

A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 reconhece a escassez de dados estatísticos fiáveis como um dos principais obstáculos ao planeamento de políticas públicas. Contudo, os resultados deste estudo sugerem que, cinco anos após a aprovação da Estratégia, a situação pouco evoluiu. As universidades continuam sem dados sistemáticos sobre os seus estudantes com deficiência, o que limita a sua capacidade de planear e monitorizar a inclusão. Esta lacuna é particularmente grave num contexto de escassez de recursos, onde a alocação racional dos mesmos é fundamental para a eficácia das políticas.

5.1.3 A Implementação da Lei n.º 10/2024: Desafios e Perspectivas

A recente Lei n.º 10/2024, de 7 de Junho, estabelece prazos e responsabilidades específicas para as instituições de ensino superior no domínio da inclusão de pessoas com deficiência. A lei representa um avanço normativo importante ao detalhar com clareza as obrigações das instituições: garantir a acessibilidade arquitectónica, disponibilizar materiais em formatos acessíveis, assegurar a formação dos docentes em pedagogia inclusiva, e criar serviços de apoio especializados. Contudo, os resultados deste estudo, recolhidos após a aprovação da lei, sugerem que a sua implementação ainda não produziu efeitos palpáveis no quotidiano dos estudantes.

A lacuna entre a aprovação da lei e a sua implementação efectiva não é surpreendente, à luz da literatura sobre implementação de políticas públicas. Como argumenta Degener (2016), a mudança legislativa é condição necessária mas não suficiente para a transformação social são necessários mecanismos de monitoramento, financiamento e responsabilização que assegurem

o cumprimento das disposições legais. Sem estes mecanismos, a lei corre o risco de se juntar à lista de boas intenções não concretizadas. Os resultados deste estudo sugerem que, um ano após a aprovação da Lei n.º 10/2024, as universidades moçambicanas ainda não criaram os mecanismos necessários para a sua implementação, mantendo-se a situação de precariedade que caracteriza a inclusão no ensino superior.

A implementação da Lei n.º 10/2024 enfrenta desafios específicos no contexto moçambicano. Em primeiro lugar, a escassez de recursos financeiros limita a capacidade das universidades para investir em acessibilidade física e tecnológica. Em segundo lugar, a falta de formação dos docentes em pedagogia inclusiva, documentada neste estudo, dificulta a implementação das disposições pedagógicas da lei. Em terceiro lugar, a fragilidade dos mecanismos de monitoramento e responsabilização, tanto a nível institucional como a nível do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, compromete a eficácia da lei. Em quarto lugar, a persistência de atitudes culturais negativas em relação à deficiência, também documentada neste estudo, constitui um obstáculo à mudança que a legislação, por si só, não consegue remover.

5.2 Discussão dos Resultados Relativos à Formação Pedagógica e Práticas dos Docentes

5.2.1 O Défice Formativo como Barreira Estrutural

Os resultados relativos à formação docente são particularmente preocupantes e constituem, provavelmente, o achado mais relevante desta investigação. A grande maioria dos docentes nunca teve qualquer formação pedagógica, e quase nenhum recebeu formação em pedagogia inclusiva. Este défice formativo é ainda mais grave quando se considera que a maioria dos docentes já leccionou ou lecciona para estudantes com deficiência, o que significa que estão a fazê-lo sem qualquer preparação específica para responder às necessidades destes estudantes.

Este achado confirma de forma contundente as conclusões de Chissiua e Bonifácio (2026), cujo estudo revelou que o acesso à docência no ensino superior moçambicano é determinado predominantemente pelo grau académico, não pela formação pedagógica. Os autores documentaram que muitos docentes exercem sem possuir qualquer formação pedagógica, sendo o acesso à docência determinado pelo facto de se ser detentor do grau académico de Doutor ou de Mestre. Este fenómeno, comum em muitos países, adquire contornos

particularmente problemáticos em Moçambique onde não existem programas sistemáticos de indução ou formação contínua para novos docentes do ensino superior.

A falta de formação pedagógica traduz-se directamente em práticas docentes pouco inclusivas, como evidenciado pelos relatos dos estudantes e pelos próprios docentes. A não utilização de tecnologias assistivas, a ausência de descrição de imagens e gráficos, a falta de leitura em voz alta do que se escreve no quadro todas estas são práticas que, embora possam parecer menores, têm um impacto profundo na capacidade dos estudantes com deficiência para aceder ao currículo. Como argumenta Mittler (2005), a inclusão não ocorre espontaneamente; ela requer preparação intencional e formação sistemática. Os resultados deste estudo sugerem que esta formação sistemática está ausente nas universidades moçambicanas, deixando os docentes despreparados para responder às necessidades dos estudantes com deficiência.

5.2.2 O "Herói da Inclusão" como Padrão de Resposta

Um padrão recorrente que emerge dos resultados é a dependência da iniciativa individual de docentes específicos para a promoção da inclusão. Vários estudantes relataram que o apoio que recebem depende da boa vontade de professores particulares, que disponibilizam materiais com antecedência, adaptam avaliações ou oferecem apoio adicional. Quando estes docentes se ausentam ou mudam de instituição, o apoio cessa, deixando os estudantes desprotegidos. Este fenómeno, que a literatura designa como "herói da inclusão", é problemático por várias razões.

Em primeiro lugar, a dependência do "herói da inclusão" torna a inclusão frágil e instável, dependente de factores individuais e não de estruturas institucionais. Em segundo lugar, sobrecarrega os docentes que assumem esta responsabilidade, que frequentemente o fazem sem qualquer reconhecimento ou apoio institucional. Em terceiro lugar, cria uma situação de desigualdade entre os estudantes, que recebem níveis de apoio muito diferentes consoante o docente que os acompanha. Em quarto lugar, perpetua a ideia de que a inclusão é uma questão de generosidade individual, não um direito que deve ser garantido por políticas institucionais.

O relato de um estudante da UDM, que afirmou que o apoio que recebe depende de uma professora específica e que "se ela sair, eu fico sem apoio nenhum, porque a universidade não tem uma política que garanta que as coisas continuem", é particularmente elucidativo deste

problema. Este relato evidencia a fragilidade do apoio baseado na iniciativa individual e a ausência de estruturas institucionais que garantam a continuidade e a universalidade do apoio aos estudantes com deficiência.

5.2.3 Necessidades de Formação e Oportunidades de Intervenção

As necessidades de formação identificadas pelos docentes são claras e convergentes, a adaptação de materiais didáticos e a utilização de tecnologias assistivas são prioridades absolutas. Esta auto-identificação das necessidades representa uma oportunidade estratégica para as instituições: os docentes estão disponíveis e reconhecem as suas lacunas; o que falta é uma oferta formativa estruturada, sistemática e continuada, não cursos isolados de curta duração.

A formação docente em pedagogia inclusiva deve, como argumenta Goodley (2011), ir além das "técnicas" e abordar também as "atitudes". Ou seja, deve promover uma mudança epistemológica sobre o que significa ser professor num contexto de diversidade funcional. Não basta ensinar um docente a descrever um gráfico ou a adaptar um PDF; é necessário que ele compreenda porque estas práticas são importantes e que desenvolva uma atitude de acolhimento e valorização da diversidade. A ausência de menção a "aspectos psicológicos da inclusão" como necessidade prioritária por parte dos docentes pode indicar que eles ainda conceptualizam a inclusão predominantemente como um problema técnico, não como uma transformação cultural e relacional uma lacuna que as instituições devem endereçar.

A formação contínua em serviço, como propõe Mittler (2005), é fundamental para a mudança das práticas docentes. Contudo, esta formação deve ser acompanhada de condições institucionais que a facilitem, tempo para a formação, reconhecimento e valorização da participação, e mecanismos de suporte e supervisão que assegurem a transferência da formação para a prática. Os resultados deste estudo sugerem que estas condições estão ausentes nas universidades moçambicanas, o que limita a eficácia das iniciativas de formação que eventualmente existem.

5.3 Discussão dos Resultados Relativos às Barreiras à Participação Plena

5.3.1 A Multidimensionalidade das Barreiras e a sua Interligação

Os resultados confirmam a existência de múltiplas barreiras interligadas físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas corroborando a análise de Oliver (1990) sobre a natureza multidimensional da exclusão de pessoas com deficiência. O modelo social da deficiência, que fundamenta esta investigação, encontra aqui validação empírica, não são as limitações individuais que impedem a participação plena, mas sim as barreiras sociais e institucionais que transformam a limitação funcional em obstáculo à participação.

Um aspecto particularmente relevante que emerge da análise é a inter-relação entre as diferentes categorias de barreiras. A ausência de rampas (barreira física) faz com que estudantes com deficiência motora cheguem atrasados às aulas, o que pode ser interpretado pelos docentes como "falta de interesse" (barreira simbólica), gerando atitudes negativas que se traduzem em falta de adaptações pedagógicas (barreira pedagógica). Da mesma forma, a ausência de materiais acessíveis (barreira tecnológica) leva os estudantes a dependerem do apoio dos colegas (barreira pedagógica, por omissão), o que pode gerar sentimentos de dependência e inadequação (barreira simbólica). A inclusão, portanto, exige uma abordagem sistémica que aborde simultaneamente todas as dimensões. Intervir apenas numa delas por exemplo, construir rampas sem formar os docentes é insuficiente e pode mesmo ser contraproducente, criando uma situação em que a acessibilidade física coexiste com barreiras pedagógicas e simbólicas igualmente excludentes.

5.3.2 A Persistência das Barreiras Físicas como Expressão de Discriminação Estrutural

A persistência das barreiras físicas é particularmente notável. A totalidade dos estudantes com deficiência visual reporta ausência de sinalização táctil e piso guia, elementos básicos de acessibilidade previstos na legislação moçambicana (Decreto n.º 53/2008). Da mesma forma, todos os estudantes com deficiência motora enfrentam dificuldades com sanitários inacessíveis e rampas inadequadas. Estes resultados alinham-se com as conclusões de Ibraimo e Mouliaá (2024), que avaliaram a acessibilidade de infra-estruturas em Maputo e concluíram que a maioria dos espaços é "pouco acessível" ou "não acessível". Macamo (2023) e Muianga (2024) também documentaram situações semelhantes nas escolas secundárias, indicando que

a inacessibilidade não é um problema específico do ensino superior, mas sim um problema estrutural da sociedade moçambicana que se reproduz e agrava na universidade.

Esta persistência das barreiras físicas, apesar do quadro legal existente, reflecte o que Capucha (2014) designa como "discriminação estrutural", uma forma de discriminação que opera não através de actos intencionais de exclusão, mas através da omissão sistemática de medidas que garantiriam a participação plena. A ausência de condições básicas de acessibilidade nas instituições públicas constitui, nesta perspectiva, uma violação dos direitos das pessoas com deficiência que é tanto mais perniciosa quanto é invisível e naturalizada. A sociedade está tão habituada a espaços construídos para corpos normativos que nem sequer reconhece a exclusão que produzem.

A persistência das barreiras físicas no ensino superior é particularmente grave porque afecta não apenas o acesso às salas de aula, mas também a utilização de serviços essenciais como bibliotecas, laboratórios, serviços administrativos e espaços de convívio. Um estudante com deficiência motora pode conseguir chegar à sala de aula com grande esforço, mas pode não conseguir aceder à biblioteca para consultar materiais, ou ao laboratório para realizar experiências, ou aos sanitários durante o período de aulas. Estas barreiras múltiplas transformam a experiência universitária num desafio constante, afectando não apenas o desempenho académico, mas também a saúde física e o bem-estar psicológico dos estudantes.

5.3.3 As Barreiras Tecnológicas e o Agravamento da Exclusão Digital

As barreiras tecnológicas assumiram uma acuidade particular no contexto pós-pandemia. Barrett (2021) argumentou que a COVID-19 expôs e exacerbou as desigualdades digitais no Sul Global, afectando desproporcionalmente estudantes com deficiência. Os resultados deste estudo confirmam esta tese: a maioria dos docentes reporta que os materiais didáticos são disponibilizados apenas em PDF não acessível, e muitos indicam que as plataformas de ensino não estão adaptadas. A pandemia forçou uma transição abrupta para o ensino remoto, mas as universidades moçambicanas não estavam preparadas para garantir a acessibilidade digital. Mais preocupante ainda, esta lacuna persiste no período pós-pandemia, indicando que a emergência sanitária não foi acompanhada de investimentos sustentados em acessibilidade tecnológica.

Pereira e Manjate (2021) já haviam alertado para este problema, identificando a escassez de softwares de leitura de ecrã, materiais em Braille e plataformas de aprendizagem compatíveis como obstáculos significativos. Os resultados deste estudo demonstram que, três anos depois, a situação pouco evoluiu. As universidades continuam a disponibilizar materiais em formatos não acessíveis, não adquiriram licenças para softwares assistivos, e não formaram os seus docentes para a produção de conteúdos digitais inclusivos. Esta inércia institucional face à acessibilidade digital constitui uma violação dos direitos dos estudantes com deficiência, que são excluídos do acesso à informação e ao conhecimento em condições de igualdade.

A exclusão digital dos estudantes com deficiência é particularmente grave porque o ensino superior está cada vez mais dependente de plataformas e recursos digitais. Mesmo no ensino presencial, a disponibilização de materiais em plataformas online, a realização de pesquisas em bases de dados digitais, e a comunicação através de meios electrónicos são práticas cada vez mais comuns. Quando estas práticas não são acessíveis, os estudantes com deficiência são excluídos de dimensões fundamentais da vida académica, comprometendo a sua capacidade de aprender e de participar plenamente na comunidade universitária.

5.3.4 As Barreiras Simbólicas como a Dimensão mais Subtil e Perniciosa da Exclusão

As barreiras simbólicas ou atitudinais são as menos tangíveis, mas os resultados sugerem que são particularmente prejudiciais para a experiência académica dos estudantes. Muitos estudantes sentem-se invisíveis nas decisões institucionais e reportam baixas expectativas dos docentes em relação ao seu desempenho. Esta última dimensão é especialmente relevante, as baixas expectativas docentes configuram o fenómeno que a literatura designa como "profecia auto-realizável" quando o professor espera menos de um estudante, este tende a ter pior desempenho, confirmando aparentemente as expectativas iniciais (Mittler, 2005).

O relato da estudante que recebeu uma nota dezoito num trabalho que sabia estar mal feito, com o professor a justificar que "para ela está bom assim", é particularmente revelador. Este relato ilustra um fenómeno pouco discutido na literatura moçambicana: a discriminação positiva ou paternalista, que trata o estudante com deficiência como "coitado" ou "incapaz", reduzindo a exigência académica. Embora aparentemente benevolente, esta atitude é profundamente excludente, pois nega ao estudante a oportunidade de desenvolver o seu

potencial pleno e o trata como desigual precisamente o oposto do que a inclusão preconiza (Goodley, 2011).

As barreiras simbólicas manifestam-se também na invisibilidade institucional dos estudantes com deficiência. Muitos estudantes reportam sentir-se invisíveis nas decisões institucionais que lhes dizem directamente respeito, como o desenho de infra-estruturas, a oferta de serviços de apoio, ou a definição de políticas de inclusão. As decisões são tomadas sem a sua consulta ou participação, ignorando o princípio "nada sobre nós sem nós" consagrado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Esta invisibilidade é particularmente prejudicial porque perpetua a ideia de que os estudantes com deficiência são objectos de políticas definidas por outros, em vez de sujeitos activos com capacidade de decisão sobre as suas próprias vidas.

A superação das barreiras simbólicas exige, portanto, não apenas a sensibilização e formação dos docentes, mas também a criação de mecanismos de participação efectiva dos estudantes com deficiência nas decisões institucionais. Como argumentam Lima e Lopes (2021), o protagonismo estudantil é fundamental para a construção de ambientes educativos inclusivos, e os próprios estudantes, incluindo aqueles com deficiência, podem ser agentes activos na identificação de barreiras e na co-construção de soluções.

5.4 Discussão dos Resultados Relativos às Experiências dos Estudantes

5.4.1 A Experiência Negativa como Norma e a Excepção Positiva como Caso Isolado

Os resultados revelam que a maioria dos estudantes avalia a sua experiência académica como negativa ou muito negativa um indicador alarmante que contradiz qualquer discurso optimista sobre o estado da inclusão no ensino superior moçambicano. Este dado adquire particular gravidade quando confrontado com as estratégias de superação que os estudantes desenvolvem, a maioria depende do apoio informal de colegas para aceder aos materiais e acompanhar as aulas; muitos recorrem ao autodidactismo, buscando materiais por conta própria; vários desenvolvem circuitos alternativos para circular no campus.

A dependência excessiva do apoio de colegas, embora positiva do ponto de vista relacional, revela a falência do apoio institucional. Como argumenta Ainscow (2005), a inclusão efectiva não pode depender da boa vontade individual de colegas ou docentes ela exige estruturas institucionais robustas que garantam direitos, não favores. O estudante que afirma que os seus

colegas são "fantásticos" mas que "isto devia ser papel da universidade" capta com precisão este dilema. A solidariedade horizontal entre estudantes, embora valiosa, não substitui a responsabilidade vertical da instituição em garantir condições de participação plena.

5.5.2. O Contraste entre o Apoio dos Pares e a Ausência de Apoio Institucional

O contraste entre a avaliação positiva das relações com colegas e a avaliação negativa das relações com docentes e do apoio institucional é um resultado interessante e revelador. Os estudantes sentem-se mais apoiados pelos pares do que pelos professores ou pela instituição. Este padrão sugere que a solidariedade horizontal (entre estudantes) é mais presente do que o apoio vertical (institucional/docente). Embora isto seja positivo do ponto de vista da comunidade académica, também é preocupante porque revela a ausência de responsabilização institucional. A inclusão não pode ser delegada aos colegas; ela é um dever da universidade enquanto instituição.

Este padrão pode ser interpretado à luz das epistemologias do Sul (Santos, 2009) como uma forma de resistência quotidiana face a um sistema excludente. Os estudantes com deficiência desenvolvem "tácticas" para navegar num ambiente que não foi desenhado para eles, recorrendo a redes de solidariedade informais que compensam a ausência de estruturas formais de apoio. Contudo, a dependência destas estratégias individuais tem um custo elevado, sobrecarga cognitiva e emocional. O estudante com deficiência gasta energia significativa não apenas para aprender o conteúdo, mas também para contornar barreiras que deveriam ser responsabilidade da instituição. Esta "carga adicional da deficiência" é um fenómeno pouco estudado em Moçambique, mas com implicações importantes para o bem-estar e o sucesso académico dos estudantes.

5.4.2 Estratégias de Superação como Expressão de Agência e Resiliência

As estratégias de superação identificadas revelam uma notável capacidade de agência por parte dos estudantes com deficiência face a um sistema que não foi desenhado para os acolher. Estas estratégias incluem:

A. Dependência do apoio de colegas para leitura, apontamentos e deslocações;
B. Recurso ao autodidactismo, buscando materiais por conta própria;
C. Desenvolvimento de circuitos alternativos para circular no campus;
D. Utilização de tecnologias pessoais (smartphones, computadores pessoais); e,

E. Solicitação informal de adaptações aos docentes.

Estas estratégias podem ser interpretadas, à luz das epistemologias do Sul (Santos, 2009), como formas de resistência quotidiana face a um sistema excludente. Os estudantes com deficiência não são meras vítimas passivas da exclusão; são agentes activos que desenvolvem estratégias criativas para navegar num ambiente que não foi desenhado para eles. Esta agência é notável, especialmente considerando que os estudantes operam com recursos muito limitados e sem apoio institucional significativo.

Contudo, a dependência excessiva destas estratégias individuais tem um custo elevado. A sobrecarga cognitiva e emocional de ter que contornar constantemente barreiras que deveriam ser removidas pela instituição consome energia que poderia ser dedicada à aprendizagem. O estudante que chega trinta minutos mais cedo para conseguir subir as escadas e recuperar o fôlego antes da aula está a gastar energia física e mental que os seus colegas sem deficiência podem dedicar inteiramente ao estudo. Esta "carga adicional da deficiência" é um fenómeno pouco estudado em Moçambique, mas com implicações importantes para o bem-estar e o sucesso académico dos estudantes.

5.5 O Impacto da Pandemia de COVID-19: Reforço das Desigualdades e Oportunidade Perdida

As observações dos participantes sobre o impacto da pandemia de COVID-19 são particularmente reveladoras das fragilidades estruturais do sistema de ensino superior moçambicano. A transição abrupta para o ensino remoto expôs, de forma dramática, as desigualdades no acesso a tecnologias assistivas e plataformas digitais adaptadas. Os estudantes com deficiência visual, que já enfrentavam dificuldades com materiais não acessíveis no ensino presencial, viram-se subitamente confrontados com plataformas online incompatíveis com os seus leitores de ecrã, videoaulas sem descrição de imagens, e avaliações em formatos não acessíveis.

As narrativas dos participantes sobre este período são unânimes em descrever um "ano perdido" para os estudantes com deficiência. A ausência de condições para o ensino remoto inclusivo significou que muitos estudantes ficaram impossibilitados de acompanhar as aulas, perderam conteúdos importantes, e em alguns casos, abandonaram os seus cursos. Este impacto desproporcionado da pandemia nos estudantes com deficiência confirma a análise de

Barrett (2021), que argumentou que a COVID-19 exacerbou as desigualdades preexistentes no Sul Global.

Mais preocupante ainda é a constatação, expressa por vários participantes, de que "depois da pandemia, nada mudou". As universidades não investiram em acessibilidade digital, não formaram os docentes para o ensino remoto inclusivo, não reflectiram sobre o que correu mal. A pandemia, que poderia ter funcionado como um "choque" revelador de fragilidades e catalisador de mudanças, tornou-se uma oportunidade perdida para transformar o ensino superior moçambicano num espaço mais inclusivo e acessível. Esta inércia institucional face às lições da pandemia é particularmente preocupante, pois sugere que as universidades moçambicanas não estão a aprender com a experiência e a preparar-se para futuras emergências que possam exigir modalidades alternativas de ensino.

5.6 Resposta à Pergunta Central da Pesquisa

Com base na discussão apresentada, é possível responder à pergunta de pesquisa que orientou este estudo: De que forma as universidades moçambicanas têm lidado com a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior entre 2019 e 2024, e quais as principais barreiras enfrentadas por estes estudantes?

As universidades moçambicanas têm lidado com a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual de forma fragmentada, insuficiente e predominantemente simbólica no período 2019-2024. Os principais modos de lidar com esta questão identificados são três:

A nível normativo, existe um discurso institucional favorável à inclusão, materializado em planos estratégicos (caso da UP) e na criação pontual de gabinetes de apoio (caso da UEM). Contudo, estes dispositivos carecem de regulamentação, orçamento e monitoramento, funcionando maioritariamente como "inclusão de fachada" medidas simbólicas que servem mais para tranquilizar as consciências institucionais do que para efectivamente remover barreiras (Mário et al., 2020).

A nível pedagógico, as práticas inclusivas dependem quase exclusivamente da boa vontade individual de docentes específicos, não sendo institucionalizadas ou sistematizadas. A ausência de formação pedagógica dos docentes é o principal factor limitante, deixando os docentes despreparados para responder às necessidades dos estudantes com deficiência. Este

fenómeno do "herói da inclusão" torna a inclusão frágil e instável, dependente de factores individuais e não de estruturas institucionais.

A nível estrutural, as barreiras físicas, tecnológicas, pedagógicas e simbólicas persistem de forma generalizada, com especial agravamento das barreiras tecnológicas no período pós-pandemia. As barreiras simbólicas, em particular, emergem como particularmente prejudiciais, manifestando-se em baixas expectativas, atitudes paternalistas e invisibilidade institucional. Estas barreiras não operam isoladamente, antes se articulam e reforçam mutuamente, configurando um sistema de exclusão multidimensional.

Quanto às principais barreiras enfrentadas pelos estudantes, identificam-se quatro dimensões interligadas:

A. Barreiras físicas, com ausência generalizada de acessibilidade arquitectónica, incluindo rampas, sinalização táctil, elevadores e sanitários adaptados;
B. Barreiras tecnológicas, com materiais didácticos em formatos não acessíveis, plataformas de ensino não adaptadas e ausência de softwares assistivos;
C. Barreiras pedagógicas, resultantes do défice formativo dos docentes e da manutenção de métodos de ensino e avaliação padronizados que não contemplam a diversidade funcional; e,
D. Barreiras simbólicas, incluindo baixas expectativas, atitudes paternalistas e invisibilidade institucional.

A inclusão não é, portanto, uma política institucional efectiva é uma realidade de excepção, dependente de factores individuais e contextuais. Esta conclusão confirma e aprofunda as análises de Mário et al. (2020), Pereira e Manjate (2021) e Vasco e Madureira (2024), demonstrando que o fosso entre o discurso e a prática se mantém inalterado no período analisado.

5.7 Implicações Teóricas e Práticas da Investigação

5.7.1 Implicações Teóricas

Os resultados desta investigação têm implicações teóricas significativas para a compreensão da inclusão educacional em contextos do Sul Global, particularmente em Moçambique.

Em primeiro lugar, o estudo valida empiricamente o modelo social da deficiência (Oliver, 1990) no contexto moçambicano, demonstrando que são as barreiras sociais e institucionais não as limitações individuais o principal obstáculo à inclusão. Os estudantes com deficiência motora e visual não são excluídos por causa da sua condição, mas sim por causa de um ambiente universitário que não foi desenhado para os acolher. Esta validação empírica do modelo social é particularmente relevante num contexto onde o modelo médico ainda tem forte influência nas políticas e práticas relativas à deficiência.

Em segundo lugar, o estudo problematiza a noção de "inclusão" no contexto do Sul Global, sugerindo que os modelos importados do Norte Global precisam ser adaptados às realidades locais de escassez de recursos e fragilidade institucional. As universidades moçambicanas não podem simplesmente replicar as políticas e práticas desenvolvidas em países com elevados recursos; precisam de desenvolver abordagens contextualmente adequadas que reconheçam as suas limitações e potencialidades específicas. A importação acrítica de modelos do Norte pode ser contraproducente, criando expectativas que não podem ser cumpridas e gerando frustração e desilusão.

Em terceiro lugar, a pesquisa contribui para as epistemologias do Sul (Santos, 2009) ao dar visibilidade às estratégias de resistência quotidiana desenvolvidas por estudantes com deficiência face a um sistema excludente, revelando formas de agência que a literatura dominante tende a ignorar. Os estudantes com deficiência moçambicanos não são meras vítimas passivas da exclusão; são agentes activos que desenvolvem estratégias criativas para navegar num ambiente que não foi desenhado para eles. Esta agência é uma forma de resistência epistemológica, uma afirmação da sua capacidade de conhecer e aprender apesar das barreiras.

Em quarto lugar, o estudo contribui para a descolonização dos estudos sobre deficiência (Meekosha, 2011) ao dar voz a académicos e activistas do Sul Global, cujas perspectivas têm sido historicamente marginalizadas no campo. A investigação desafia a tendência para importar modelos do Norte sem consideração pelas especificidades locais, e afirma a necessidade de desenvolver teorias e práticas contextualmente adequadas que reconheçam as realidades específicas do contexto moçambicano.

5.7.2 Implicações Práticas

As implicações práticas da investigação são múltiplas e dirigem-se a diferentes actores do sistema de ensino superior moçambicano.

Para as universidades, é urgente a criação de gabinetes de apoio a estudantes com deficiência dotados de orçamento próprio, pessoal qualificado e atribuições claras. A existência de estruturas meramente simbólicas como o Gabinete da UEM é insuficiente e enganadora. Estes gabinetes devem funcionar como estruturas permanentes, não como projectos dependentes da iniciativa individual de docentes isolados, e devem ser dotados de recursos para adquirir tecnologias assistivas, formar docentes e acompanhar os estudantes ao longo do seu percurso académico.

É igualmente urgente o investimento em acessibilidade física e tecnológica dos campi universitários. As barreiras físicas e tecnológicas documentadas neste estudo são inaceitáveis e violam os direitos fundamentais dos estudantes com deficiência. As universidades devem elaborar planos de acção para a remoção progressiva destas barreiras, com prazos definidos e orçamento alocado, dando prioridade às intervenções de maior impacto (como a instalação de rampas, elevadores, sinalização táctil, e a aquisição de softwares assistivos).

Para o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, é necessário estabelecer mecanismos de monitoramento anual da implementação da Lei n.º 10/2024, com indicadores objectivos, prazos definidos e consequências para o não-cumprimento por parte das instituições. Sem monitoramento e responsabilização, a lei corre o risco de se juntar à lista de boas intenções não concretizadas. O Ministério deve também promover a recolha sistemática de dados sobre estudantes com deficiência no ensino superior, condição indispensável para o planeamento de políticas públicas baseadas em evidências.

Para os programas de formação docente, é imperativo introduzir componentes obrigatórias sobre pedagogia inclusiva nos currículos de doutoramento e mestrado que formam os futuros docentes do ensino superior, bem como oferecer formação contínua estruturada para docentes já em exercício. A formação deve abordar tanto os aspectos técnicos (adaptação de materiais, uso de tecnologias assistivas) como as dimensões atitudinais (combate a preconceitos, promoção de expectativas positivas). A formação deve ser vista como um processo contínuo,

não como um evento pontual, e deve ser acompanhada de mecanismos de suporte e supervisão que assegurem a transferência da formação para a prática.

Para as organizações da sociedade civil, os resultados reforçam a necessidade de uma defesa contínua de direitos, com especial ênfase na produção de dados estatísticos fiáveis sobre a população estudantil com deficiência, condição indispensável para a formulação de políticas públicas baseadas em evidências. Sem dados, não há visibilidade; sem visibilidade, não há prioridade política. As organizações devem também continuar a pressionar as universidades e o governo para o cumprimento da legislação, monitorizando a implementação das políticas e denunciando as violações dos direitos dos estudantes com deficiência.

No que concerne aos estudantes com deficiência, a investigação oferece um reconhecimento da sua agência e resiliência, bem como das suas lutas quotidianas. A visibilidade dada às suas experiências pode fortalecer a sua capacidade de reivindicação colectiva e de organização para a defesa dos seus direitos. O estudo sugere a importância de criar espaços de participação e representação dos estudantes com deficiência nas estruturas de governação universitária, assegurando que as suas vozes sejam ouvidas nas decisões que lhes dizem respeito.

6 CONCLUSÕES

A investigação teve como objectivo central analisar o papel das universidades moçambicanas na promoção da inclusão de estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior entre 2019 e 2024. Através de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com recurso a entrevistas semi-estruturadas realizadas com treze docentes universitários, treze estudantes com deficiência (sete com deficiência motora e seis com deficiência visual) e quatro representantes institucionais de organizações da sociedade civil, bem como análise documental e observação indirecta, foi possível alcançar os objectivos propostos e responder à pergunta de pesquisa que orientou todo o estudo. O percurso investigativo, ancorado no modelo social da deficiência (Oliver, 1990), no modelo dos direitos humanos (Degener, 2016) e nas epistemologias do Sul (Santos, 2009), permitiu uma compreensão crítica e contextualizada das dinâmicas de inclusão e exclusão que marcam o quotidiano académico de estudantes com deficiência em Moçambique.

A pesquisa demonstrou, de forma inequívoca, que as universidades moçambicanas têm lidado com a inclusão de estudantes com deficiência motora e visual de forma fragmentada, insuficiente e predominantemente simbólica no período analisado. Apesar da existência de um quadro legal favorável incluindo a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2012, a aprovação da Lei n.º 18/2018 que define as bases do Sistema Nacional de Educação, e mais recentemente a promulgação da Lei n.º 10/2024 que estabelece a protecção dos direitos das pessoas com deficiência com especial ênfase na acessibilidade educacional a realidade prática nas instituições de ensino superior revela um fosso profundo e persistentemente inalterado entre o discurso normativo e a efectiva implementação de medidas inclusivas. Este fosso manifesta-se na ausência de políticas institucionais formalizadas, na inexistência de orçamentos específicos alocados à inclusão, na debilidade ou mesmo inexistência de gabinetes de apoio estruturados, e na falta de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação das condições de acessibilidade. A inclusão, quando ocorre, não é fruto de uma política institucional efectiva, mas sim uma realidade de excepção, dependente da boa vontade individual de docentes isolados o fenómeno do "herói da inclusão" que torna a experiência dos estudantes frágil e instável, sujeita a interrupções sempre que esses docentes se ausentam ou mudam de instituição.

A investigação evidenciou de forma particularmente contundente que o défice formativo dos docentes constitui a barreira mais crítica e transversal à efectivação da inclusão no ensino superior moçambicano. A grande maioria dos docentes participantes nunca teve qualquer formação pedagógica, seja geral ou especificamente em educação inclusiva, exercendo a docência com base exclusivamente no seu grau académico, sem preparação didática ou metodológica para trabalhar com a diversidade funcional dos estudantes. Esta lacuna formativa, que Chissiua e Bonifácio (2026) designaram como o "doutoramento como carta de condução" para a docência, traduz-se directamente em práticas pedagógicas excludentes: a não utilização de tecnologias assistivas, a ausência de adaptação de materiais didáticos, a manutenção de métodos de avaliação padronizados e inflexíveis, e a dificuldade generalizada em descrever imagens e gráficos para estudantes com deficiência visual. Os relatos dos estudantes são particularmente eloquentes a este respeito, descrevendo situações em que foram excluídos da aprendizagem por incapacidade dos docentes de adaptar as suas práticas como o estudante que chumbou a Estatística porque o professor não soube ou não quis descrever um gráfico que ele próprio desenhou. Estes casos ilustram como a falta de formação não é apenas uma lacuna técnica, mas tem consequências concretas e profundas na experiência educacional e no sucesso académico dos estudantes com deficiência.

No que concerne às barreiras enfrentadas pelos estudantes, a investigação identificou quatro dimensões interligadas que operam simultaneamente para excluir estes jovens do pleno usufruto da vida académica. As barreiras físicas persistem de forma alarmante: a totalidade dos estudantes com deficiência visual reporta ausência de sinalização táctil e piso guia, enquanto todos os estudantes com deficiência motora enfrentam dificuldades com sanitários inacessíveis, ausência de rampas adequadas e portas estreitas que impossibilitam a circulação de cadeiras de rodas. A persistência destas barreiras, apesar do Decreto n.º 53/2008 que estabelece condições técnicas de acessibilidade, reflecte o que Capucha (2014) designa como "discriminação estrutural" uma forma de exclusão que opera através da omissão sistemática de medidas que garantiriam a participação plena, e que é tanto mais perniciosa quanto é invisível e naturalizada. As barreiras tecnológicas, agravadas pelo período pandémico, revelam que as plataformas de ensino não estão adaptadas, os materiais didáticos são disponibilizados predominantemente em formatos não acessíveis, e as bibliotecas carecem de recursos em Braille ou outros formatos alternativos. A pandemia de COVID-19 expôs de forma dramática estas fragilidades, mas a sua passagem não resultou em mudanças significativas, representando uma oportunidade perdida para transformar o ensino superior

num espaço mais inclusivo e acessível. As barreiras pedagógicas, directamente associadas ao défice formativo dos docentes, manifestam-se no desconhecimento generalizado sobre como adaptar materiais, planos de ensino e avaliações, perpetuando práticas que, embora não intencionalmente excludentes, têm um impacto negativo profundo na experiência dos estudantes. Finalmente, as barreiras simbólicas ou atitudinais emergem com particular gravidade: a maioria dos estudantes sente-se invisível nas decisões institucionais, reporta baixas expectativas por parte dos docentes relativamente ao seu desempenho, e descreve atitudes de paternalismo que, embora aparentemente benevolentes, constituem formas subtis de discriminação que negam a sua condição de sujeitos plenos de direito. O relato da estudante que recebeu uma nota dezoito num trabalho que sabia estar mal feito, com o professor a justificar que "para ela está bom assim", é paradigmático desta discriminação positiva que trata o estudante com deficiência como incapaz e lhe nega a oportunidade de desenvolver o seu potencial pleno.

As experiências vividas pelos estudantes com deficiência motora e visual no ensino superior moçambicano são maioritariamente negativas, com a maioria dos participantes a avaliar o seu percurso académico como negativo ou muito negativo. Paradoxalmente, estes jovens desenvolvem notáveis estratégias de superação dependendo do apoio informal de colegas, recorrendo ao autodidactismo, utilizando tecnologias pessoais como telemóveis para gravar aulas, e criando circuitos alternativos para circular nos campi. Contudo, a dependência excessiva destas estratégias individuais revela a falência do apoio institucional: os estudantes com deficiência são forçados a investir energia significativa não apenas na aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas sobretudo na contornação de barreiras que deveriam ser removidas pela universidade enquanto instituição. Esta "carga adicional da deficiência" o esforço físico, cognitivo e emocional necessário para navegar num ambiente que não foi desenhado para os acolher é um fenómeno pouco estudado em Moçambique, mas com implicações profundas para o bem-estar, o desempenho académico e a saúde mental dos estudantes, que frequentemente chegam às aulas já exaustos após terem superado obstáculos que os seus colegas sem deficiência nem sequer imaginam existir.

Sob a perspectiva teórica, este estudo valida empiricamente o modelo social da deficiência no contexto moçambicano, demonstrando que são as barreiras sociais, culturais e institucionais e não quaisquer limitações inerentes à condição de deficiência que constituem o principal obstáculo à participação plena destes jovens no ensino superior. A investigação contribui

ainda para as epistemologias do Sul ao dar visibilidade às estratégias de resistência quotidiana desenvolvidas por estudantes com deficiência face a um sistema educacional desenhado sem a sua participação e sem consideração pelas suas necessidades, revelando formas de agência que a literatura dominante tende a ignorar. Ao fazê-lo, a tese alinha-se com os esforços recentes de descolonização do conhecimento e de construção de uma universidade africana verdadeiramente democrática e plural, nos termos propostos por Mbembe (2017), onde a diversidade funcional seja celebrada como parte inalienável da condição humana e não tratada como obstáculo a ser tolerado.

As implicações práticas da investigação são múltiplas e dirigem-se a diferentes actores do sistema de ensino superior moçambicano. Para as universidades, é urgente a criação de gabinetes de apoio a estudantes com deficiência dotados de orçamento próprio, pessoal qualificado e atribuições claras, que vão além da existência meramente simbólica actualmente observada, e o investimento sistemático em acessibilidade física e tecnológica dos campi, com planos de acção concretos e prazos definidos. Para o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, recomenda-se o estabelecimento de mecanismos de monitoramento anual da implementação da Lei n.º 10/2024, com indicadores objectivos e consequências para o não-cumprimento, bem como a promoção da recolha sistemática de dados estatísticos sobre a população estudantil com deficiência, condição indispensável para o planeamento de políticas públicas baseadas em evidências. Para os programas de formação docente, é imperativa a introdução de componentes obrigatórias sobre pedagogia inclusiva nos currículos de doutoramento e mestrado, bem como a oferta estruturada e continuada de formação em serviço para os docentes já em exercício, abordando tanto os aspectos técnicos como as dimensões atitudinais da inclusão. Para as organizações da sociedade civil, os resultados reforçam a necessidade de uma incidência política continuada, com especial ênfase na produção de dados estatísticos fiáveis e na monitorização independente do cumprimento da legislação, assegurando que a voz das pessoas com deficiência seja ouvida nas instâncias de decisão que moldam o futuro do ensino superior no país. A presente investigação, embora com as limitações inerentes a qualquer estudo qualitativo nomeadamente a dimensão e composição da amostra, a concentração geográfica em três universidades da cidade de Maputo, a exclusão de outros tipos de deficiência e a natureza transversal do desenho oferece contribuições relevantes para a compreensão e transformação da inclusão no ensino superior moçambicano. Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem sistémica que aborde simultaneamente as múltiplas dimensões da exclusão, reconhecendo que a inclusão

não é um destino a ser alcançado, mas um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, que exige a participação activa de todos os actores estudantes, docentes, gestores, organizações da sociedade civil e decisores políticos. A superação das barreiras à inclusão exige não apenas investimento em infra-estruturas e tecnologias, mas também uma transformação cultural profunda que reconheça a diversidade funcional como parte inerente da condição humana e que afirme o direito de todos à educação superior em condições de igualdade.

Os estudantes com deficiência no ensino superior não é uma questão menor ou periférica ela está no cerne dos desafios que Moçambique enfrenta na construção de uma sociedade democrática, justa e equitativa. Excluir sistematicamente jovens com deficiência do ensino superior é excluí-los dos processos de decisão que moldam o futuro do país, perpetuar ciclos intergeracionais de pobreza e desigualdade, e empobrecer o próprio debate democrático ao silenciar vozes que deveriam ser centrais. Numa altura em que Moçambique se compromete, através da sua legislação e dos instrumentos internacionais que ratificou, com a construção de um ensino superior inclusivo, esta investigação oferece um diagnóstico rigoroso e recomendações fundamentadas para a transformação deste estado de coisas. O caminho é longo e os desafios são imensos, mas a exigência ética e política de construir uma universidade verdadeiramente inclusiva é inadiável. Que este estudo possa contribuir, ainda que modestamente, para esse esforço colectivo de transformação, dando voz àqueles que quotidianamente vivenciam as promessas e as falhas da inclusão, e afirmando a convicção de que uma universidade que exclui pessoas com deficiência é uma universidade que falha na sua missão mais fundamental de promover a justiça social e o desenvolvimento humano.

7 RECOMENDAÇÕES

Com base nos resultados obtidos na investigação e na discussão aprofundada das evidências empíricas recolhidas, apresentam-se as seguintes recomendações, dirigidas aos diferentes intervenientes do sistema de ensino superior moçambicano, com vista à superação das barreiras identificadas e à promoção de uma inclusão efectiva e sustentável de estudantes com deficiência motora e visual.

7.1 Recomendações para as Universidades

Para garantir a efectividade e a sustentabilidade da inclusão, revela-se imperativo que as universidades instituam ou reforcem gabinetes ou núcleos de apoio a estudantes com deficiência, dotando-os de orçamento específico, pessoal qualificado a tempo inteiro, regulamento interno claro e mecanismos de prestação de contas. Estas estruturas devem funcionar como unidades permanentes e não como iniciativas dependentes da boa vontade individual de docentes, garantindo a continuidade e a universalidade do apoio prestado. A criação destes gabinetes deve ser acompanhada de um plano de acção que defina claramente as suas atribuições, os recursos humanos e materiais necessários, e os indicadores de desempenho que permitam avaliar a sua eficácia ao longo do tempo.

No âmbito da acessibilidade física, as universidades devem desenvolver planos de acção concretos, com prazos definidos e orçamento alocado, para a remoção progressiva das barreiras arquitectónicas nos seus campi, dando prioridade à instalação de rampas com inclinação adequada, elevadores funcionais, sanitários adaptados, sinalização táctil e piso guia para navegação de pessoas com deficiência visual, em conformidade com o Decreto n.º 53/2008. Estes planos devem ser elaborados com a participação de estudantes com deficiência e de especialistas em acessibilidade, e devem incluir auditorias regulares às condições de acessibilidade das infra-estruturas existentes, bem como a definição de padrões mínimos de acessibilidade para todas as novas construções e remodelações.

Paralelamente, as universidades devem investir na acessibilidade digital e em tecnologias assistivas, adquirindo licenças de softwares de leitura de ecrã, como NVDA e Jaws, impressoras Braille, ampliadores de tela e outros dispositivos assistivos, bem como assegurar que as plataformas de ensino, como o Moodle e outras, sejam compatíveis com estas tecnologias. Os materiais didácticos devem ser disponibilizados em formatos acessíveis,

incluindo Word, PDF com marcação estrutural, áudio e Braille, e os laboratórios de informática devem estar equipados com os softwares necessários para garantir que todos os estudantes possam aceder aos recursos digitais em condições de igualdade. Este investimento em acessibilidade digital deve ser acompanhado de formação para docentes e estudantes sobre a utilização das tecnologias assistivas e sobre a produção de conteúdos digitais acessíveis.

De modo a garantir uma gestão informada e transparente da inclusão, as universidades devem criar sistemas permanentes de recolha de dados sobre estudantes com deficiência, assegurando a sua autodeclaração voluntária e confidencial, e estabelecer indicadores de monitoramento da acessibilidade, da participação e do sucesso académico destes estudantes, com relatórios anuais públicos que permitam avaliar a evolução e orientar a alocação de recursos. A recolha sistemática de dados é fundamental para que as universidades possam dimensionar adequadamente as necessidades, planear intervenções baseadas em evidências e prestar contas à comunidade académica e à sociedade em geral sobre os progressos alcançados na promoção da inclusão.

Por outro lado, as universidades devem assegurar a representação efectiva de estudantes com deficiência nos órgãos de governação e nos conselhos consultivos que definem políticas institucionais, respeitando o princípio "nada sobre nós sem nós" consagrado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e criando canais regulares de consulta e diálogo com estes estudantes sobre as suas necessidades e percepções. A participação activa dos estudantes com deficiência nas decisões que lhes dizem respeito é não apenas um direito, mas também uma condição para que as políticas e práticas de inclusão sejam adequadas às suas necessidades reais e não apenas às percepções externas sobre essas necessidades.

Por fim, as universidades devem promover a adopção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem nos currículos e práticas pedagógicas, diversificando os meios de representação, expressão e envolvimento, de modo a beneficiar todos os estudantes e a reduzir a necessidade de adaptações individualizadas, que frequentemente geram estigma e dependência. A adopção do DUA implica uma mudança fundamental na forma como o ensino é concebido, passando de um modelo centrado na adaptação a posteriori para um modelo que integra a diversidade desde o início do processo de planeamento curricular, beneficiando todos os estudantes e não apenas aqueles com deficiência.

7.2 Recomendações para o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia

Para assegurar o cumprimento efectivo da Lei n.º 10/2024, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia deve criar mecanismos de monitoramento anual da sua implementação nas instituições de ensino superior, com indicadores objectivos, prazos definidos, relatórios públicos e consequências claras para o não-cumprimento, incluindo a possibilidade de condicionamento de financiamento ou de acreditação de cursos. Este sistema de monitoramento deve ser dotado de recursos humanos e técnicos adequados para garantir a sua eficácia, e deve envolver a participação de representantes das organizações de pessoas com deficiência, assegurando que a avaliação do cumprimento da lei seja feita com base em critérios relevantes e com a devida transparência.

No domínio da produção de conhecimento, o Ministério deve promover a recolha nacional de dados sobre o número, distribuição e percurso académico de estudantes com deficiência no ensino superior, através de sistemas de informação integrados, garantindo a comparabilidade e a fiabilidade dos dados, e tornando-os publicamente disponíveis para orientar o planeamento de políticas públicas. A ausência de dados estatísticos fiáveis é um dos principais obstáculos ao planeamento de políticas públicas baseadas em evidências, e a sua superação exige um investimento sustentado na modernização dos sistemas de informação do ensino superior e na capacitação dos recursos humanos para a recolha e análise de dados sobre a deficiência.

De modo a garantir que a inclusão seja uma dimensão central da qualidade do ensino, o Ministério deve incluir a existência de políticas de inclusão, a acessibilidade física e digital, e a formação docente em pedagogia inclusiva como critérios obrigatórios nos processos de acreditação e reacreditação de cursos e instituições de ensino superior, assegurando que a inclusão seja uma dimensão central da qualidade do ensino. Esta medida contribuirá para que as universidades encarem a inclusão não como um aspecto secundário ou opcional, mas como uma componente fundamental da qualidade do ensino que oferecem, equiparável à excelência académica e à investigação.

Para promover a equidade entre as diferentes universidades, o Ministério deve estabelecer programas de financiamento competitivos e linhas de apoio orçamental específicas para que as universidades possam investir em acessibilidade física, aquisição de tecnologias assistivas e formação de docentes, especialmente nas instituições com menos recursos. A escassez de recursos é frequentemente apontada como uma das principais barreiras à implementação de

políticas de inclusão, e a criação de linhas de financiamento específicas permitiria que mesmo as universidades com orçamentos mais limitados pudessem dar passos concretos no sentido da acessibilidade e da inclusão.

Por fim, o Ministério deve estabelecer parcerias sistemáticas com a FAMOD, a ASUMO e outras organizações de pessoas com deficiência para a concepção, implementação e monitorização das políticas de inclusão no ensino superior, reconhecendo a sua legitimidade e o seu conhecimento especializado sobre as necessidades e direitos das pessoas com deficiência. Estas parcerias devem ir além da mera consulta pontual e envolver as organizações em todas as fases do ciclo de políticas públicas, desde a definição de prioridades até à avaliação de resultados, garantindo que as políticas de inclusão sejam informadas pelas experiências e perspectivas daqueles que são directamente afectados por elas.

7.3 Recomendações para os Programas de Formação Docente

Os programas de doutoramento e mestrado que formam futuros docentes do ensino superior devem incluir disciplinas ou módulos obrigatórios sobre pedagogia inclusiva, abordando a legislação sobre deficiência, as tecnologias assistivas, a adaptação de materiais e avaliações, e as estratégias de ensino para diferentes tipos de deficiência, assegurando que todos os futuros docentes tenham uma preparação mínima para trabalhar com a diversidade funcional. Esta medida é fundamental para que a inclusão deixe de ser uma responsabilidade assumida apenas por alguns docentes isolados e passe a ser uma competência transversal a todos os profissionais do ensino superior, independentemente da sua área de especialização.

Para os docentes já em exercício, as universidades, em articulação com o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, devem oferecer programas de formação contínua em pedagogia inclusiva com uma carga horária significativa, não inferior a 60 horas, e com acompanhamento prático, em vez de cursos isolados de curta duração. Esta formação deve abordar tanto os aspectos técnicos, como a adaptação de materiais e o uso de tecnologias assistivas, como as dimensões atitudinais da inclusão, incluindo o combate a preconceitos e a promoção de expectativas positivas em relação ao desempenho dos estudantes com deficiência. A formação contínua deve ser estruturada de forma sistemática e integrada nos planos de desenvolvimento profissional das universidades.

As universidades devem também promover a criação de redes de docentes interessados na inclusão, que possam partilhar experiências, materiais e estratégias, oferecendo suporte mútuo e funcionando como pólos de inovação pedagógica. Estas redes podem servir de referência e mentoria para outros docentes, contribuindo para a disseminação de boas práticas e para a construção de uma cultura institucional mais inclusiva. A existência destas redes permite que os docentes não se sintam isolados nas suas iniciativas de inclusão e possam aprender com as experiências dos seus pares.

Por fim, as universidades devem incluir a capacidade de adaptar práticas pedagógicas e de avaliação para responder à diversidade dos estudantes como um critério de avaliação do desempenho docente, reconhecendo e valorizando as práticas inclusivas e incentivando a sua adopção generalizada. Este mecanismo de avaliação deve ser acompanhado de feedback construtivo e de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, de modo a que os docentes possam melhorar progressivamente as suas práticas e a que a inclusão se torne uma dimensão central da qualidade do ensino superior em Moçambique.

7.4 Recomendações para as Organizações da Sociedade Civil

A FAMOD, a ASUMO e outras organizações de pessoas com deficiência devem continuar a pressionar as universidades e o governo para o cumprimento da legislação, intensificando a produção e divulgação de dados estatísticos fiáveis sobre a situação da inclusão no ensino superior, realizando estudos de monitoramento independentes e denunciando publicamente as violações dos direitos dos estudantes com deficiência. A produção de dados é condição indispensável para a formulação de políticas públicas baseadas em evidências, uma vez que sem dados não há visibilidade e sem visibilidade não há prioridade política. As organizações devem, portanto, investir na recolha sistemática de informações sobre o número de estudantes com deficiência matriculados, as suas taxas de retenção e conclusão, e as principais barreiras que enfrentam no seu percurso académico.

As organizações devem desenvolver programas de capacitação dirigidos a estudantes com deficiência, fortalecendo as suas competências de defesa dos seus direitos, negociação e participação institucional, para que possam reivindicar os seus direitos de forma informada e efectiva, e ocupar espaços de representação nas estruturas de governação universitária. Este protagonismo estudantil é fundamental para que os estudantes com deficiência deixem de ser meros objectos de políticas definidas por outros e passem a ser sujeitos activos na construção

de um ensino superior mais inclusivo. Os programas de capacitação devem abordar temas como a legislação sobre deficiência, as técnicas de defesa dos direitos, a comunicação assertiva e a participação em órgãos colegiais.

Os actores institucionais devem estabelecer parcerias formais com as universidades para a co-realização de formações, sensibilizações e estudos, oferecendo a sua experiência e legitimidade, e contribuindo para a formação de docentes e gestores sobre as realidades e necessidades das pessoas com deficiência. Estas parcerias permitem que as universidades beneficiem do conhecimento especializado das organizações da sociedade civil, ao mesmo tempo que as organizações ganham acesso às instituições e podem influenciar directamente as suas práticas. A colaboração regular entre universidades e organizações da sociedade civil é um indicador importante do compromisso institucional com a inclusão.

Por fim, as organizações devem apoiar a criação e o fortalecimento de associações ou grupos de estudantes com deficiência dentro das universidades, que possam funcionar como espaços de acolhimento, partilha de experiências e estratégias de superação, e como plataformas de reivindicação colectiva junto das instituições. Estas redes de apoio entre pares são particularmente importantes num contexto onde o apoio institucional é escasso, pois permitem que os estudantes partilhem informações sobre docentes mais acessíveis, estratégias para contornar barreiras físicas e tecnológicas, e mecanismos para solicitar adaptações. As associações de estudantes com deficiência podem também funcionar como interlocutoras legítimas junto da direcção das universidades, apresentando propostas e reivindicações em nome de todos os estudantes com deficiência.

7.5 Recomendações para a Comunidade Académica e Investigadores

Os investigadores são convidados a desenvolver estudos longitudinais que acompanhem coortes de estudantes com deficiência ao longo do tempo, bem como estudos comparativos entre diferentes universidades e províncias, para capturar a evolução das experiências e a eficácia das políticas ao longo do tempo, e para compreender as especificidades regionais da inclusão. A natureza transversal do presente estudo, embora tenha permitido uma fotografia detalhada do período 2019-2024, não permite capturar a dinâmica temporal das experiências dos estudantes, e um estudo longitudinal seria particularmente valioso para compreender como as políticas e práticas institucionais evoluem e impactam as trajectórias individuais. Estudos comparativos entre diferentes regiões do país permitiriam compreender como as

especificidades locais moldam as dinâmicas de inclusão e exclusão, e como as políticas nacionais podem ser adaptadas para responder a estas diversidades.

Recomenda-se a realização de estudos focados em estudantes surdos, com deficiência intelectual ou com outras condições, utilizando metodologias adequadas, como intérpretes de Língua Gestual Moçambicana, para garantir a sua participação plena, e abordando as barreiras específicas que enfrentam, que são distintas das documentadas para a deficiência motora e visual. A diversidade de experiências de deficiência no ensino superior moçambicano é vasta e ainda largamente inexplorada, e a sua compreensão é fundamental para o desenho de políticas e práticas verdadeiramente inclusivas. Estudos focados em estudantes surdos deveriam abordar questões como a acessibilidade comunicacional, a formação de intérpretes e a sensibilização da comunidade académica para a cultura surda, enquanto estudos com estudantes com deficiência intelectual deveriam explorar questões como a adaptação curricular, o apoio individualizado e as estratégias de ensino diferenciado.

Propõe-se a realização de investigações específicas sobre o esforço físico, cognitivo e emocional que os estudantes com deficiência despendem para contornar as barreiras institucionais, e o seu impacto na saúde mental, no bem-estar e no desempenho académico, de modo a fundamentar intervenções de apoio psicossocial e a sensibilizar a comunidade académica para estas dimensões frequentemente negligenciadas. Esta "carga adicional da deficiência" é um fenómeno pouco estudado em Moçambique, mas com implicações profundas para o bem-estar, o desempenho académico e a saúde mental dos estudantes, que frequentemente chegam às aulas já exaustos após terem superado obstáculos que os seus colegas sem deficiência nem sequer imaginam existir.

Recomenda-se a investigação-ação sobre estratégias pedagógicas inclusivas no contexto moçambicano, testando e avaliando a eficácia de diferentes abordagens, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, a tutoria entre pares e a adaptação de materiais, e produzindo conhecimento contextualmente adequado que possa ser disseminado e adoptado pelas universidades. A ausência de estudos de avaliação de impacto no contexto moçambicano é uma lacuna significativa, que limita a capacidade de orientar as políticas e práticas com base em evidências robustas. Estes estudos poderiam testar a eficácia de diferentes intervenções em contextos reais, produzindo evidências sobre o que funciona, em que condições e para quem.

Acima de todas as recomendações técnicas e políticas, impõe-se a necessidade de uma transformação cultural profunda nas universidades moçambicanas, que reconheça a diversidade funcional como parte inerente da condição humana e que afirme o direito de todos à educação superior em condições de igualdade. Esta transformação exige um compromisso ético e político de toda a comunidade académica gestores, docentes, funcionários e estudantes com a construção de uma universidade verdadeiramente democrática, plural e socialmente responsável, onde a inclusão não seja um favor ou uma adaptação pontual, mas um princípio estruturante de todas as práticas institucionais. A mudança de mentalidades, a superação de preconceitos e a valorização positiva da diversidade funcional são condições indispensáveis para que as recomendações técnicas e políticas aqui apresentadas possam produzir os efeitos desejados e para que o ensino superior moçambicano cumpra plenamente a sua missão de promover a justiça social e o desenvolvimento humano.

8 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A presente investigação, embora tenha produzido resultados relevantes para a compreensão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior moçambicano, abriu igualmente um conjunto de questões e lacunas que merecem ser aprofundadas por futuros estudos, contribuindo para o avanço do conhecimento neste campo e para a transformação das práticas institucionais. A complexidade e multidimensionalidade do fenómeno da inclusão, aliadas às limitações inerentes a qualquer pesquisa, apontam para múltiplas direcções de investigação que se revelam promissoras e necessárias.

No que concerne à dimensão geográfica e institucional, seria particularmente valioso alargar o âmbito da investigação a universidades de outras províncias moçambicanas, nomeadamente a Universidade Lúrio em Nampula, a Universidade Rovuma em Cabo Delgado, a Universidade Púnguè em Manica e outras instituições públicas e privadas localizadas fora da capital. As realidades de inclusão em contextos rurais ou em províncias com menor densidade institucional podem ser significativamente diferentes das observadas em Maputo, reflectindo condições de infra-estrutura, recursos, cultura local e acesso a serviços distintos. Estudos comparativos entre diferentes regiões do país permitiriam compreender como as especificidades locais moldam as dinâmicas de inclusão e exclusão, e como as políticas nacionais podem ser adaptadas para responder a estas diversidades. Paralelamente, seria relevante desenvolver estudos comparativos entre Moçambique e outros países da região da

SADC, nomeadamente África do Sul, Angola, Zâmbia e Tanzânia, para identificar padrões comuns, aprender com experiências bem-sucedidas e compreender as especificidades do contexto moçambicano à luz das tendências regionais.

Relativamente à diversidade de experiências de deficiência, revela-se premente a realização de investigações que incluam outros tipos de deficiência para além da deficiência motora e visual, nomeadamente a deficiência auditiva, a deficiência intelectual, o espectro do autismo e as perturbações do neurodesenvolvimento. As barreiras enfrentadas por estes grupos são distintas das documentadas no presente estudo, exigindo respostas específicas que não foram abordadas. Estudos focados em estudantes surdos, por exemplo, deveriam incluir intérpretes de Língua Gestual Moçambicana (LGM) para garantir a participação plena destes estudantes na pesquisa, e abordar questões como a acessibilidade comunicacional, a formação de intérpretes e a sensibilização da comunidade académica para a cultura surda. Estudos com estudantes com deficiência intelectual deveriam explorar questões como a adaptação curricular, o apoio individualizado e as estratégias de ensino diferenciado. A diversidade de experiências de deficiência no ensino superior moçambicano é vasta e ainda largamente inexplorada, e a sua compreensão é fundamental para o desenho de políticas e práticas verdadeiramente inclusivas.

No que se refere à dimensão temporal, a realização de estudos longitudinais que acompanhem coortes de estudantes com deficiência ao longo do seu percurso académico, desde o ingresso até à conclusão do curso ou eventual abandono, permitiria capturar a evolução das suas experiências, a eficácia das políticas de inclusão ao longo do tempo, e os factores que contribuem para o sucesso ou insucesso académico. Estes estudos poderiam incluir múltiplos momentos de recolha de dados, combinando entrevistas periódicas com questionários e indicadores de desempenho académico, e permitiriam identificar padrões de trajectória, momentos críticos de transição e factores de protecção e risco. A natureza transversal do presente estudo, embora tenha permitido uma fotografia detalhada do período 2019-2024, não permite capturar a dinâmica temporal das experiências dos estudantes, e um estudo longitudinal seria particularmente valioso para compreender como as políticas e práticas institucionais evoluem e impactam as trajectórias individuais.

Quanto às abordagens metodológicas, a inclusão de observação directa das práticas pedagógicas em sala de aula, das condições de acessibilidade dos campi e das interacções quotidianas entre estudantes com deficiência e a comunidade académica constituiria um

contributo significativo para o campo. A observação etnográfica, combinada com entrevistas e análise documental, permitiria captar nuances que os participantes podem não reportar espontaneamente, como padrões de interacção não-verbais, atitudes implícitas, práticas quotidianas de inclusão ou exclusão, e discrepâncias entre o discurso e a prática. A observação directa poderia também incluir a utilização de instrumentos de avaliação da acessibilidade, como auditorias arquitectónicas e testes de usabilidade de plataformas digitais, produzindo dados objectivos que complementariam as percepções subjectivas dos participantes. Este tipo de estudo, embora mais exigente em termos de tempo e recursos, proporcionaria uma compreensão mais rica e contextualizada das dinâmicas da inclusão no quotidiano universitário.

No âmbito das estratégias de superação, seria particularmente relevante aprofundar os estudos sobre os recursos pessoais, sociais e institucionais que os estudantes com deficiência mobilizam para contornar as barreiras que enfrentam. Estudos de natureza narrativa ou biográfica, que recolhessem histórias de vida de estudantes com deficiência que concluíram com sucesso o ensino superior, poderiam identificar factores de resiliência, estratégias eficazes de adaptação e redes de apoio que contribuem para o sucesso académico, oferecendo modelos e lições que poderiam ser partilhados com outros estudantes e com as instituições. Esta abordagem permitiria dar visibilidade à agência dos estudantes, que frequentemente é ofuscada pela ênfase nas barreiras e na exclusão, e reconhecer a sua capacidade de transformar adversidades em oportunidades.

Relativamente ao impacto da pandemia de COVID-19, revela-se necessário aprofundar a análise das lições aprendidas durante o período de ensino remoto e das mudanças que persistiram no pós-pandemia. Estudos que comparem a situação antes, durante e depois da pandemia poderiam identificar quais as adaptações que se revelaram eficazes e deveriam ser mantidas, quais as lacunas que persistem e quais as oportunidades para repensar as práticas pedagógicas e de apoio à luz da experiência pandémica. A transição digital acelerada pela pandemia pode ter criado janelas de oportunidade para a inovação em acessibilidade, mas também pode ter aprofundado desigualdades preexistentes, e a compreensão destas dinâmicas é fundamental para orientar as políticas futuras.

No que concerne à avaliação de intervenções, a realização de estudos sobre a eficácia de programas específicos de promoção da inclusão, como a formação de docentes, a implementação de tecnologias assistivas, a adaptação de infra-estruturas ou a criação de

gabinetes de apoio, constituiria uma contribuição valiosa para o campo. Estudos de investigação-acção ou de avaliação de impacto, com desenhos quasi-experimentais ou de casos múltiplos, poderiam testar a eficácia de diferentes intervenções em contextos reais, produzindo evidências sobre o que funciona, em que condições e para quem, e fundamentando a alocação de recursos escassos. A ausência de estudos de avaliação de impacto no contexto moçambicano é uma lacuna significativa, que limita a capacidade de orientar as políticas e práticas com base em evidências robustas.

Quanto ao processo de ingresso e transição para o ensino superior, seria relevante explorar as barreiras específicas que os estudantes com deficiência enfrentam antes mesmo de entrarem na universidade, incluindo o acesso à informação, a acessibilidade dos processos de candidatura, e as experiências de adaptação inicial ao ambiente universitário. Estes estudos poderiam identificar pontos críticos de exclusão precoce e orientar intervenções preventivas, como a criação de informações acessíveis sobre os processos de candidatura, a oferta de apoio personalizado durante o ingresso, e a realização de programas de acolhimento e orientação para estudantes com deficiência.

No que se refere à perspectiva dos docentes e gestores universitários, seria importante aprofundar a compreensão das suas atitudes, percepções, necessidades de formação e práticas quotidianas, identificando os factores que facilitam ou dificultam a adopção de práticas inclusivas. Estudos focados especificamente nos docentes poderiam incluir entrevistas aprofundadas, grupos focais e questionários, e explorar questões como as crenças sobre a deficiência, a auto-eficácia percebida, as experiências de sucesso e fracasso, e as percepções sobre o apoio institucional disponível. A compreensão aprofundada da perspectiva docente é fundamental para o desenho de programas de formação eficazes e para a criação de condições institucionais que facilitem a adopção de práticas inclusivas.

Relativamente às intersecções com outras dimensões da diversidade, a realização de estudos que articulem a inclusão de estudantes com deficiência com outras formas de desigualdade no ensino superior, como o género, a classe social, a origem geográfica (rural/urbana) e a pertença étnico-racial, revela-se particularmente relevante. A intersecção entre deficiência e outras formas de desigualdade pode criar situações de vulnerabilidade agravada que merecem atenção específica, como é o caso das mulheres com deficiência, dos estudantes com deficiência oriundos de áreas rurais, ou dos estudantes com deficiência de famílias de baixa renda. Estudos com uma perspectiva interseccional permitiriam compreender como diferentes

eixos de desigualdade se articulam para produzir experiências específicas de exclusão ou resiliência, e orientar intervenções que respondam a estas múltiplas dimensões.

No que concerne à diversidade institucional, seria relevante realizar estudos comparativos entre universidades públicas e privadas, explorando se existem diferenças significativas nas políticas, práticas e experiências de inclusão entre estes dois tipos de instituições. As universidades privadas, que frequentemente têm maior autonomia e recursos variáveis, podem adoptar abordagens diferentes à inclusão, e a comparação com as universidades públicas poderia identificar boas práticas e lições transferíveis. Estudos sobre a relação entre financiamento, autonomia institucional e inclusão seriam particularmente relevantes num contexto de crescente diversificação do ensino superior moçambicano.

Quanto ao papel das tecnologias emergentes, a exploração do potencial das tecnologias digitais e da inteligência artificial na promoção da acessibilidade no ensino superior constitui um campo de investigação promissor. Ferramentas como leitores de ecrã, reconhecimento de voz, legendagem automática, descrição de imagens e plataformas de aprendizagem adaptativas oferecem oportunidades inéditas para superar barreiras e promover a participação plena dos estudantes com deficiência. A rápida evolução tecnológica oferece oportunidades inéditas para a acessibilidade, mas também coloca desafios de acesso, formação e sustentabilidade, que merecem investigação aprofundada no contexto moçambicano.

Finalmente, no que se refere às trajectórias pós-universitárias, a realização de estudos sobre a relação entre a inclusão no ensino superior e a empregabilidade dos graduados com deficiência, explorando as trajectórias profissionais pós-universitárias, as barreiras enfrentadas no acesso ao mercado de trabalho, e o impacto da formação superior na qualidade de vida e participação social, permitiria avaliar o retorno do investimento em educação inclusiva e fundamentar a defesa de políticas de inclusão não apenas como uma questão de direitos, mas também como uma estratégia de desenvolvimento económico e social.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6(2), 109-124.

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Edições 70.

Barnes, C. (2012). Understanding the social model of disability: Past, present and future. Routledge.

Barrett, A. (2021). COVID-19 and education inequality: Confronting the digital divide in the Global South. Comparative Education, 57(3), 321-336.

Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion. Institute of Education, University of London.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Capucha, L. (2014). Deficiência, pobreza e exclusão: Um estudo sociológico. Mundos Sociais.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. (Eds.), A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos (pp. 295-316). Vozes.

Chaves, D. C. (2013). Educação inclusiva no ensino superior: Desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, 26(45), 613-622.

Chissiua, L. A., & Bonifácio, E. (2026). Educação inclusiva no ensino superior em Moçambique: Leituras, realidades e perspectivas dos professores. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 12(3), 1-13.

Decreto n.º 53/2008, de 17 de dezembro, que aprova o Regulamento sobre as Condições Técnicas de Acessibilidade a Edifícios e Espaços Públicos. (2008). Boletim da República, I Série.

Degener, T. (2016). A human rights model of disability. In E. Flynn & O. M. Arnardóttir (Eds.), The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian perspectives (pp. 31-49). Martinus Nijhoff.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens (2ª ed.). Artmed.

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa (3ª ed.). Artmed.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6ª ed.). Atlas.

Goodley, D. (2011). Disability studies: An interdisciplinary introduction. SAGE Publications.

Ibraimo, A. R. A., & Mouliaá, L. R. de V. (2024). Accessibility in the infrastructures of the city of Maputo in light of Decree nº 53/2008: Study of the gymnasiums of the Kampfumo municipal district (Maputo). Revista Multidisciplinar, 8(2).

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed.). SAGE Publications.

Lei n.º 10/2024, de 7 de Junho, que estabelece a protecção dos direitos das pessoas com deficiência. (2024). Boletim da República, I Série, nº 111.

Lei n.º 18/2018, que define as bases do Sistema Nacional de Educação. (2018). Boletim da República, I Série.

Lima, M. F., & Lopes, J. R. (2021). O protagonismo estudantil e a construção do conhecimento na escola inclusiva. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 7(1), 58-72.

Macamo, D. J. (2023). Acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida nas escolas secundárias do Distrito de Marracuene [Trabalho de Licenciatura, Universidade Pedagógica de Maputo].

Mário, M., Chissale, E., & Bila, A. (2020). Políticas de inclusão no ensino superior em Moçambique: Análise de experiências e desafios. Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE).

Mbazi, S., Okwaput, S., Nato, J. O., & Emong, P. (2025). Inclusive education policies versus implementation challenges in the Southern Africa development community Countries: A scoping review. International Journal of Studies in Inclusive Education, 2(2).

Mbembe, A. (2017). Crítica da razão negra. Antígona.

Meekosha, H. (2011). Decolonising disability: Thinking and acting globally. Disability & Society, 26(6), 667-682.

Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.). Routledge.

Mittler, P. (2005). Working towards inclusive education: Social contexts. David Fulton Publishers.

Moreira, S. V. (2018). Análise documental como método e como técnica. In J. A. de S. L. A. P. (Org.), Métodos e técnicas de pesquisa em educação (pp. 89-106). Editora da UFPB.

Muianga, I. (2024). Acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida nas Escolas Secundárias do Distrito de Nlhamankulu [Trabalho de Licenciatura, Universidade Pedagógica de Maputo].

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

Organização das Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assembleia Geral da ONU.

Pereira, B., & Manjate, A. (2021). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior moçambicano: Uma análise crítica da política institucional. Revista Angolana de Sociologia, 8(2), 102-121.

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

Samboco, M. R. T. (2020). Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior moçambicano: Desafios e possibilidades [Dissertação de Mestrado, Universidade Pedagógica de Maputo].

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2013). Metodologia de pesquisa (5ª ed.). Penso.

Santos, B. S. (2009). A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade (3ª ed.). Cortez.

Santos, B. S. (2009). Epistemologias do Sul. Cortez.

Santos, B. S. (2023). The epistemologies of the South and the future of the university. Journal of Philosophy of Education, 58(2-3), 166-188.

Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge.

Silva, R. T., & Andrade, M. A. (2022). Tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual. Cadernos de Educação Inclusiva, 5(2), 45-63.

Thomas, C. (2007). Sociologies of disability and illness: Contested ideas in disability studies and medical sociology. Palgrave Macmillan.

Vasco, L. J. J., & Madureira, C. P. (2024). Educação inclusiva no ensino superior: Barreiras e desafios para estudantes com cegueira total. Revista FT, 28(135).

Vinente, S. (2025). Direitos das pessoas com deficiência em Moçambique: Processo de (des)construção do direito educacional. Trilhas da História, 15(29).

Yin, R. K. (2005). Estudo de caso: Planejamento e métodos (3ª ed.). Bookman.