

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE ARQUEOLOGIA E ANTROPOLOGIA**

**Curso:** Licenciatura em Antropologia

**Trabalho do Fim do Curso**

**Tema:** Experiências de estudantes com deficiência Visual na Universidade Eduardo Mondlane na Cidade de Maputo.

**Candidato:** Francisco Jacinto Cossa

**Supervisor:** Danúbio Liahle

Maputo, Novembro de 2022

**Experiências de estudantes com deficiência Visual na Universidade Eduardo Mondlane na Cidade de Maputo.**

Trabalho de Culminação de Estudos em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Licenciatura em Antropologia na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

O candidato

---

Francisco Jacinto Cossa

O Supervisor

---

Presidente

---

Oponente

---

Maputo, Novembro de 2022

### **Declaração de originalidade**

Declaro que este trabalho de pesquisa é original. O mesmo é fruto da minha investigação estando indicada ao longo do trabalho e nas referências às fontes de informação por mim utilizadas para a sua elaboração. Declaro ainda que o presente trabalho nunca foi apresentado anteriormente, na íntegra ou parcialmente para a obtenção de qualquer grau académico.

---

Francisco Jacinto cossa

Maputo, Novembro de

2022

## Dedicatória

Dedico este trabalho a minha filha Chancelera Cossa, aos meus pais,  
Jacinto Antonio Cossa e Ester Francisco Siteo,  
Aos meus irmãos Babanhane Cossa, Simiao Cossa, Carlitos Cossa,  
Minhas irmãs Magreta Cossa, Tininha Cossa,  
e a todas as famílias Cossa, Siteo, Tivane, Marrumbine, Novela e Uthui,  
Aos meus avós Djuluka Balhabalha Wamunhuku Ngwatanini, Beatriz, Siteani (em  
memória)

## **Agradecimentos**

Aos docentes do Departamento de Arqueologia e Antropologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, ao Departamento de sociologia assim como à Faculdade de Educação em especial ao Departamento de Organização e Gestão da Educação por todos os ensinamentos dados durante os quatro anos da duração do curso.

Ao meu orientador, Danúbio Liahle, pela paciência, atenção, dedicação, ensinamentos e sugestões na orientação deste trabalho. Aos participantes do estudo, por terem permitido compartilhar as suas experiências. E as seguintes instituições/ associações por ter me facultado um conjunto de documentos que me permitiu inteirar-me melhor sobre o assunto da minha pesquisa, Ministério da Educação e desenvolvimento Humano(MINEDH) mas especificamente ao Departamento da Educação Especial, associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO), Associação dos Deficientes de Moçambique(ADEMO), Associação Moçambicana dos deficientes visuais ( AMDV), Conselho Nacional para Área da Deficiência( CNAD).

A Deus, pela proteção, por ter-me iluminado nesta caminhada, e por ter-me dado uma mãe muito amorosa e carinhosa, que conseguiu educar-me e pelo apoio material e moral. Aos meus irmãos Domingos Cossa, Simião Cossa, Carlitos Cossa pelo apoio moral, e aos meus tios por incentivarem-me a estudar, em especial ao tio Djobe Tivane, tio Francisco Novela.

Aos meus colegas da turma de “Antropologia 2016”, em especial ao meu grupo de estudo, grupo (1) vulgarmente chamados na turma como os “Aviões Boeing 777” que sempre me apoiou e pelo companheirismo, esclarecimento de dúvidas e colaboração na discussão dos textos e assuntos do quotidianos, em especial aos meus “Colossos” Sérgio Fernando Mabjaia, Salomão Manuel Nicasse, Benedito Manuel Raul Mussa, Ricardo Aterimo Cupussa, Selma Tembe, Stélo Jotamo, Lorino Nhantumbo, Julio Muchanga, Vilton Faduco, Aferro Silva Aferro, Hermenegildo Gove, Euclésio André Sambo, Humberto Chihungo, Patricia de Melo.

Aos meus amigos da zona do Aeroporto “B” e conhecidos, Jaime Muchiua Nando, Abílio, Lovane Luis Neto, Arcenio Constantino, Tio Rui e seu Filho Manito, Efraime, Tio Chico e seu Filho Celso, “Boss” Dango Nhamoio, Vicente Cossa, Virgílio, Isabel Manhiça.

Aos meus amigos Julai Jube Mabjaia, Antonio De Nascimento, Jaime Duarte Sequeira, Ernesto José Timba, Madala Armadura ,pela partilha dos momentos de conversa, convívio e apoio moral. A todos, muito obrigado.

## **Abreviaturas**

<b>ACAMO</b>	Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique
<b>ADEMO</b>	Associação dos Deficientes de Moçambique
<b>AMDV</b>	Associação Moçambicana dos deficientes visuais
<b>CNAD</b>	Conselho Nacional para Área da Deficiência
<b>DAA</b>	Departamento de Arqueologia e Antropologia
<b>UEM</b>	Universidade Eduardo Mondlane
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e desenvolvimento Humano
<b>R9</b>	Residências Universitárias número Nove (9)
<b>R7</b>	Residências Universitárias número Sete (7)

## **Resumo**

A presente pesquisa analisa as experiências de estudantes com deficiência visual em duas residências universitárias da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) na cidade de Maputo. Da literatura consultada relacionada ao processo de integração de estudantes com deficiência visual identifiquei duas perspectivas, a primeira perspectiva sustenta que os estudantes com deficiência visual devem ser incluídos em turmas regulares como os demais estudantes e a segunda perspectiva defende que os estudantes com deficiência visual devem ter o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais.

A referida literatura permite compreender as vantagens da introdução de Universidades especiais traria para os mesmos e minimizaria alguns problemas da integração em turmas regulares ou da segregação em turmas exclusivas para os referidos estudantes e também permitiria o reconhecimento do outro, das suas possibilidades e necessidades específicas. Entretanto, fica por compreender o tipo de respostas dos estudantes desde as suas zonas de proveniência até chegarem no ensino Superior.

Uma vez constatadas as limitações dessas duas perspectivas acima referidas realizei uma pesquisa de caráter etnográfico em duas residências universitárias no campus da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo, onde compreendi que os estudantes com deficiência visual enfrentam dificuldades de aprendizagem desde as suas zonas de proveniência e a partir destas questões adversas adotam diferentes estratégias de aprendizagem para fazer face as suas dificuldades e darem prosseguimento aos seus estudos. Uma vez conscientes dessas dificuldades, os estudantes com deficiência visual mostram também a capacidade de resiliência no contexto de aprendizagem e de residência domiciliária. Contrariamente ao grosso modo de estudos relacionados ao processo de integração dos estudantes com deficiência visual que se restringem às dificuldades que estes passam durante o seu processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa mostra o nível de resiliência por parte dos estudantes desde as suas zonas de proveniência até a Universidade.

**Palavras-chave:** deficiência visual, educação inclusiva, resiliência e experiência.

## Índice

Declaração de originalidade .....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos .....	iv
Abreviaturas.....	v
Resumo .....	vi
Introdução .....	1
Problema .....	2
Objectivos:.....	2
Objetivo Geral .....	2
Objetivos Específicos .....	2
Justificativa e pertinência do estudo .....	2
Revisão da literatura .....	3
Procedimentos Metodológicos Método .....	8
Técnicas usadas para a realização do presente estudo .....	8
Enquadramento teórico e conceptual Enquadramento teórico .....	9
Conceptualização .....	10
Portadores de deficiência visual .....	10
Educação inclusiva .....	12
Resiliência.....	13
Experiência .....	14
Escolas Regulares .....	14
Constrangimento encontrado na Pesquisa .....	14
Localização dos locais de pesquisa.....	15
Localização da Residência número sete (R7) .....	15
Perfil dos participantes da Pesquisa.....	15
Breve histórico das residências universitárias .....	18
Apresentação e Análise de Resultados de Pesquisa .....	21
Experiências de estudantes com deficiência visual: do local da proveniência à Universidade .....	21
Experiências de estudantes com deficiência visual: da residência domiciliária até a sala de aulas .....	24
Conclusão .....	27
Referências bibliográficas: .....	29



## **Introdução**

A presente pesquisa analisa as experiências de estudantes com deficiência visual do ensino superior em duas residências universitárias nomeadamente a residência número nove (9) e número sete (7) ambos situados na cidade de Maputo. O Trabalho tem como campo de estudo duas Residência Universitária da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) na cidade de Maputo, onde procurou compreender as experiências dos estudantes com deficiência visual.

O interesse por esse assunto remete-me ao ano 2016 ano da minha admissão à Universidade Eduardo Mondlane, onde no mesmo ano fiz amizades com alguns estudantes que mais tarde tornaram-se meus colegas dos quais uns que residia nas residências universitárias e nas minhas visitas aos meus colegas observava alguns estudantes com deficiência visual a desenvolver suas atividades tais como lavarem as suas roupas, cozinham, varrerem os seus quartos e os corredores assim como a dirigirem-se para as casas de banho bem como alguns que os encontrava a caminho ou a volta da faculdade isto levou-me a desenvolver um interesse de compreender não só estas experiências mas como eles convivem com os seus colegas do mesmo quarto, assim como era o seu processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Para o efeito, realizei uma pesquisa etnográfica de carácter exploratório. Da literatura consultada relacionada ao processo de integração de estudantes com deficiência visual identifiquei duas perspectivas, a primeira perspectiva sustenta que os estudantes com deficiência visual devem ser incluídos em turmas regulares como os demais estudantes e a segunda perspectiva defende que os estudantes com deficiência visual devem ter o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais.

A referida literatura permite compreender as vantagens da introdução de Universidades especiais traria para os mesmos e minimizaria alguns problemas da integração em turmas regulares ou da segregação em turmas exclusivas para os referidos estudantes e também permitiria o reconhecimento do outro, das suas possibilidades e necessidades específicas. Entretanto, fica por compreender o tipo de respostas dos estudantes desde as suas zonas de proveniência até chegarem no ensino Superior. Em linha com as ideias de Antunes (2003),

Realizei uma pesquisa etnográfica com um grupo de estudantes com deficiência visual em duas residências universitárias nomeadamente a residência número nove (R9) e a residência número sete (R7) ambas situadas na cidade de Maputo.

### **Problema**

A reflexão do problema deste estudo partiu da ideia de que existem vários estudos relacionados as experiências dos estudantes com deficiência visual, mas tais estudos na sua maioria tendem a se restringir primeiro as dificuldades que os estudantes com deficiência visual passam sobretudo as dificuldades de ordem arquitectónicas, discriminação, falta de informação, e ainda, a inexistência de serviços de apoio que possam auxiliar no seu processo de ensino e aprendizagem, o que contribuem em muitos casos em abandono da escola por parte desse estudantes conforme Eduardo Gauze Alexandrino, Daiane Souza, Adriane Behring Bianchi, Regiane Macuch, Sonia Maria Marques Gomes Bertolini (2016). Segundo também há estudos que se restringem a necessidade de criação de mais leis para a protecção dos estudantes com algum tipo de deficiência, estes estudos grosso modo reportam frequentemente a inexistência de instrumentos jurídicos para a protecção dos direitos desses estudantes com deficiência, Podendo influenciar negativamente a trajetória desses estudantes com algum tipo de deficiência, o que resulta em muitos casos em abandono conforme (Abreu & Antunes, 2011; Fernandes & Almeida, 2007).

### **Objectivos:**

#### **Objetivo Geral**

Compreender as experiências dos estudantes com deficiência visual em duas residências da Universidade Eduardo Mondlane na Cidade de Maputo.

#### **Objetivos Específicos**

Descrever o perfil e a história de vida dos estudantes com deficiência visual residentes no lar estudantil na cidade de Maputo.

Identificar os fatores que interferem na percepção de integração destes estudantes no ensino Superior comparados ao ensino médio.

#### **Justificativa e pertinência do estudo**

O estudo visa informar futuras políticas relacionadas ao processo de integração dos estudantes com deficiência visual.

## **Revisão da literatura**

Da literatura consultada relacionada ao processo de integração de estudantes com deficiência visual identifiquei duas perspectivas, a primeira perspectiva é representada com autores como Pacheco e Costas (2005), Guimarães e Aragão (2010); Bruno (2010); Skliar (1998); Bourdieu (2005) e sustenta que os estudantes com deficiência visual devem ser incluídos em turmas regulares como os demais estudantes. E a segunda, que é representada por autores como Bruno (2008); Carneiro (2007); Padilha (2005) e Mrech (2001) que defendem que os estudantes com deficiência visual devem ter o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais.

Segundo Pacheco e Costas(2005),a inclusão na educação superior apresenta-se como um novo desafio.As perspectivas de inclusão fundamentadas nas normas estabelecidas no contexto do governo do Brasil ainda estão em fase inicial, uma vez que, na prática, o processo de inclusão ainda precisa ser instituído.De acordo com as autoras, as iniciativas de apoio aos estudantes deficientes na educação superior são isoladas e, muitas delas, insuficientes para colaborarem com os acadêmicos que requerem auxílios psicopedagógicos específicos.

Guimarães e Aragão (2010) indicam que a inclusão de deficientes na educação superior é uma realidade que se depara com as mesmas dificuldades envolvidas na inclusão de deficientes nos outros níveis educacionais: a falta de recursos humanos especializados e capacitados; a indisponibilidade da instituição educacional para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às necessidades específicas dos alunos; a ausência de materiais adequados; a presença de barreiras arquitetônicas; a existência de preconceito e indiferença por parte de alunos e professores. A Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial de Educação Especial

de 1994, defende que o princípio que norteará a educação inclusiva “[...] deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, adaptando-se às necessidades das mesmas”. (FLOGI, FILHO e OLIVEIRA, 2008, p.109). Desta forma, o direito à educação de todas as pessoas, inclusive as com deficiência visual, seriam reafirmados como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e mais recentemente, pela Conferência Mundial de Educação para Todos. Verificamos que no contexto da educação superior, já existe considerável legislação que garante a inclusão de pessoas com necessidades educacionais na educação superior, obrigando desta forma as instituições de educação superior a proporcionar o acesso e a permanência desses sujeitos durante toda a graduação (Bruno, 2010).

Incluir pressupõe romper com o conceito de normal, com o mesmo e adotar a compreensão de que normal é a diferença; portanto, a escola inclusiva é aquela capaz de atender, com qualidade, a diversidade humana (Abenheim, 2005).

Como afirma Skliar (1998), dessa forma a educação não estaria produzindo e nem procurando sanar o suposto problema, mas pelo contrário, estaria outorgando um processo contínuo de preconceito e enclausurando o deficiente, auditivo, visual, no “cômodo” insensível, que é a dor permanente e constante do indivíduo incluído/excluído. Inclusão não pode ser vista como concessão, dádiva, mas sim direito.

Os componentes ideológicos, políticos e teóricos da educação especial conduzem a uma prática de exclusão/inclusão permanente. Ações discriminatórias, descontínuas e anacrônicas são vistas de maneira naturalizada. (Skliar, 1998). Precisamos romper com os processos hegemônicos que se formam na educação especial, entre eles, o discurso e o “[...] anacronismo de definir um grupo de sujeitos “especiais” que coloca aos surdos, aos deficientes mentais, aos cegos, etc., numa descrição que é, na verdade, descontínua. Isto é, juntos, porém separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização”. (Skliar, 1998).

Bourdieu (2005), em seu livro *Escritos de Educação*, e dedicado à sociologia da educação, ao se referir ao processo de exclusão como um processo insensível, uma exclusão “despercebida” ainda afirma que, “A escola segue, pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados”. Apesar de a referida citação expor a exclusão escolar frente às pessoas de baixa renda que não tem acesso a uma boa educação, ela traz em seu bojo, palavras que imprimem verdade o que vem

acontecendo com as pessoas com necessidades especiais ao tentarem se inserir na educação superior, no seu processo de escolarização.

Dorziat (2009) discute sobre a suposta aceitação da língua de sinais na política de inclusão que encobre formas cristalizadas e homogeneizadoras de educação e de currículo e contribui para sedimentar uma exclusão cada vez mais perversa e sutil. A exclusão neste caso, essa discussão, estende-se também a outras diferenças como a dos surdos, cujo processo de escolarização, cuja graduação nas instituições de educação superior, pode ser pensado como afirma Skliar (1998).

Deste modo, mais do que mostrar os descaminhos da educação inclusiva, o que pretendemos nessa pesquisa, é tentar promover reflexões e uma análise de como a pessoa com deficiência visual tem passado por tantas dificuldades no seu aprender, na sua tentativa de inserir-se na educação superior. Recorremos a Foucault (citado por Bujes, 2007) quando se refere à questão do saber como algo que pode ser rompido, pensado e refletido “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. São questionamentos como esses que nos fazem coçar atrás da orelha e pensar como até os tempos de hoje as pessoas com deficiência visual são vistas como desiguais, desprotegidas, excluídas, incapazes. A adjetivação incapaz é recorrentemente e reincidentemente utilizada em diferentes contextos sociais para referir-se a pessoa com deficiência visual não as reconhecendo como sujeitos de ação. Essa normatização que a sociedade atribui a pessoa com deficiência visual acaba contribuindo para legitimar e reforçar processos de discriminação e de uma falsa inclusão.

Esta perspectiva acima descrita compreende a importância da inclusão de estudantes portadores de deficiência visual em turmas regulares no ensino Superior, dos aspectos materiais e arquitetônicos, dos professores na garantia de uma inclusão efetiva dos mesmos. Entretanto, ficam por compreender outras experiências no contexto residencial dos mesmos.

Diferentemente da primeira perspectiva na segunda perspectiva os autores como Bruno (2008), o grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais [...]”. Desta forma, acreditamos que não só a escola, mas também a educação superior, promoverá uma educação de qualidade e um espaço onde combateremos a indiferença e a desigualdade.

“A educação especial começa a ser entendida como, uma modalidade que perpassa como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino”. (Carneiro, 2007, p. 64). Nesse sentido, “olhar para essas condições é absolutamente necessário se quisermos ampliar a participação do deficiente no mundo onde várias esferas do simbólico convivem interligadas e interdependentes”. (Padilha, 2005, p. 115).

“[...] antes de mais nada, definir-se quanto a sua concepção de sujeito, de mundo, também sobre sociedade, sobre deficiência e eficiência, desenvolvimento e aprendizagem para poder compreender mais e melhor sobre suas características e peculiaridades”. (Padilha, 2005, p. 108)

Deste modo a educação inclusiva é uma educação que vai além da escola, se fundamenta em “apoios e suportes, de trabalhos em equipes e de toda uma gama de mudanças institucionais que vão além da organização didática”. (Carneiro, 2007).

Segundo Díaz (2009) na atualidade muito tem se refletido e debatido sobre diferentes formas de organização escolar e social para acolher a diversidade humana, porém, não é tarefa simples, pois, precisa mais do que estar incluído na escola. Sendo que, no espaço escolar apresenta múltiplos olhares sobre as práticas com distintos grupos e com relações evidentes às diferentes experiências, o que leva a refletir sobre as diferenças dessas práticas e discute a perspectiva do desenvolvimento pessoal que a educação inclusiva implica, todo o compromisso que a prática verdadeira envolve em sua efetivação.

Diante desta circunstância vimos um cenário onde a integração não planejada na rede regular de ensino é uma inclusão que não é ainda decidida e adotada, no plano da consciência, pelos educadores tanto do ensino comum quanto do ensino especial. É neste cenário que vamos encontrar os profissionais para fazer a passagem dos professores do ensino regular para a Educação Inclusiva. É nesta transição planejada da educação especial para o ensino regular que se encontra um espaço que precisa de aproximação e integração entre os dois segmentos para resolver as lacunas deixadas pelo processo (Mrech, 2001)

Para a análise reflexiva destacamos as palavras de Barbosa e Souza, (2010) onde revelam conflitos desencadeados pela inclusão de alunos com necessidades especiais: o fato de não saber como trabalhar com o aluno leva o professor a buscar fora de sua sala de aula as causas para o insucesso que vivencia.

Para Beyer (2006), a escola que se pretende inclusiva, tem o desafio de construir e colocar em prática no ambiente escolar, uma pedagogia válida para todos os educandos, “capaz de atendê-los em suas situações pessoais e, cujas características de aprendizagem requeiram uma

pedagogia diferenciada.

Segundo Prieto (2006), com o grande aumento de alunos com deficiência às classes comuns, o sistema de ensino vem exigindo investimentos, melhores formações para assegurar permanência e aprendizagem de alunos com deficiência. Assim, impondo novas exigências para educação inclusiva.

De acordo com Nascimento (2009), na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino e da vida cotidiana.

De acordo com Carvalho (2008) quando falamos em educação inclusiva, logo vem à mente um pressuposto, que o professor é fundamental no sucesso ou fracasso do aluno com deficiência. Sabemos que para construir uma escola inclusiva, é preciso que haja o envolvimento de todos na escola, direção, professores, funcionários, alunos e família, agindo em um papel conjunto em que todos participem do processo educacional.

Para Díaz (2009) a educação inclusiva tem sido uma preocupação mundial, em que organizações internacionais e nacionais se mobilizam para assegurar que a escola, instituição responsável pela educação, possa receber e promover um ensino de qualidade a todos que nela ingressam. Neste sentido, requer considerar, as dificuldades individuais de cada educando sem discriminá-los, por características como: idade, sexo, etnia, língua, deficiência, classe social, entre outros.

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades (Santa Catarina, 2014).

As diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constitui em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências. (Santa Catarina, 2014).

De um modo geral estas duas perspectivas permite-me compreender por um lado que os estudantes com deficiência visual devem ser incluídos em turmas regulares como os demais estudantes e por outro lado que os estudantes com deficiência visual devem ter o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais. Diante das limitações acima descritas, o presente trabalho procura analisar as experiências de estudantes com deficiência visual do seu contexto de proveniência ao contexto de convivência quotidiana (residencial) e ao contexto pedagógico (ensino) da Universidade Eduardo Mondlane.

### **Procedimentos**

#### **Metodológicos Método**

Para a realização deste trabalho usei o método etnográfico com abordagem qualitativa. Trata-se de uma abordagem que consiste na aproximação entre o sujeito e o objecto de estudo, uma vez que ambos se encontram no mesmo plano e se envolvem com empatia, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Sanches e Minayo 1993: 244).

A pesquisa qualitativa inclui também, a obtenção de dados descritivos mediante contacto directo e interactivo do pesquisador com a situação do assunto estudado. O pesquisador não é apenas um espectador, procura entender o fenómeno social estudado segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí procede à interpretação dos fenómenos (Neves 1996).

#### **Técnicas usadas para a realização do presente estudo**

Para o presente trabalho usei entrevistas semiestruturadas, observação participante e conversas informais e revisão da literatura.

Para o presente estudo as entrevistas possibilitaram-me entrar em conversação com os diferentes participantes deste estudo e questioná-los sobre diversas experiências neste contexto.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:196) o método de observação directa constituem o único método de investigação social que captam algumas práticas ou comportamentos pela qual através de inquérito não seria possível captar no momento em que eles são produzidos



em si mesmo, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Precisa estar no momento exacto dos acontecimentos.

Esta técnica consistiu na observação das atividades de alguns estudantes e suas experiências no contexto universitário e no seu contexto residencial. Esta observação era feita das 12h às 16h nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, e aos sábados decorriam das 08h às 16h.

A revisão da literatura permitiu-nos obter bases teóricas de modo a fazer comparação dos conteúdos com uma base teórica. Comparação de conteúdos permitiu-nos perceber e compreender práticas de continuidade e descontinuidade de alguns migrantes.

No trabalho de campo é importante participar nas relações sociais e procurar entender as ações no contexto de uma situação observada, porque é argumentando que as pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu ambiente. Assim, os pesquisadores devem tornar-se parte daquele ambiente, pois somente então podem entender as ações daqueles que ocupam e produzem as culturas, definidas como os aspectos simbólicos e apreendidos do comportamento humano, os quais incluem os costumes e a linguagem. (May 2001:175-176)

A outra técnica são conversas informais. Durante estes dias ficava todo dia a conversar com participantes da pesquisa e a ver como acontecia nas residências universitárias. Fora destes dias, vários outros ficavam e ajudava alguns participantes em algumas atividades como acompanhá-los ao campus para terem aulas, pediam-me que lhes acompanhasse aos supermercados e a partir destas experiências aproveitava conversar sobre vários assuntos que observava naquele contexto de pesquisa. A partir desta técnica captava várias sensibilidades e memórias que estes carregam desde os locais de proveniência até a universidade.

### **Enquadramento teórico e conceptual**

#### **Enquadramento teórico**

No presente estudo utilizo a perspectiva de Antunes (2003) sobre a teoria da resiliência.

Segundo Antunes (2003) resiliência é a capacidade de pessoas, grupos ou comunidades de resistir às adversidades e de utilizá-las em seu processo de desenvolvimento pessoal e da vida quotidiana.

Segundo Antunes (2003) a resiliência é o processo dinâmico que compreende a adaptação de condições desfavoráveis com objetivo de construir uma nova realidade. A explicação de

Antunes (2003) permite compreender que as condições desfavoráveis podem ser modificadas através da capacidade humana de adaptação de modo a resistir a adversidades.

Esta perspectiva nos permite perceber que os estudantes com deficiência visual adaptam-se e adotam diversas estratégias de sobrevivência nas residências, para dar continuidade ao processo de aprendizagem neste contexto universitário. O que nos permite também perceber modelos de resiliência por estes adotados.

### **Conceptualização**

Neste trabalho utilizo os seguintes conceitos-chave: portadores de deficiência visual, educação inclusiva, resiliência e experiência.

### **Portadores de deficiência visual**

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), PDV é todo indivíduo, que em razão de anomalia, congénita ou adquirida, de natureza anatómica, fisiológica, sensorial ou mental, esteja em situação de desvantagem ou impossibilitado, por barreiras físicas e sociais, de desenvolver normalmente uma actividade. Esta definição permite perceber que PDV é todo indivíduo que apresenta uma anomalia cognitiva ou adquirida na visão. E deixa de lado questões ligadas aos direitos e deveres dos indivíduos.

Com uma posição similar a de OMS, a Constituição da República de Moçambique (2004), define PDV, como cidadãos portadores de deficiência visual, aqueles que gozam plenamente dos mesmos direitos consignados na constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados” (Artigo 37). Esta definição permite perceber que os PDV, são considerados como indivíduos com os mesmos direitos e deveres aos demais. Esta definição limita-se apenas aos direitos humanos e deixa de lado a definição dos PDV.

Oliveira (1976) define pessoa portadora de deficiência visual todo o indivíduo que possui cegueira total ou baixa visão. Esta definição permite perceber que o PDV é todo indivíduo com ausência ou baixa visão.

### **Deficiência**

Segundo Cavalcante e Brás (2011) o conceito de “deficiência” liga-se muitas vezes à noção de “ineficiência”, o que faz com que a sociedade tende a ver a pessoa com deficiência como alguém infeliz, inútil, diferente, oprimido ou doente, isto mostram o quão estigmatizado são as

pessoas no geral que tem um tipo de deficiência, o estigma que recai sobre eles tende a produzir e reforçar a segregação. Para Cavalcante e Brás (2011) há um movimento recente na sociedade contemporânea para se enxergar a pessoa na sua totalidade, na sua “eficiência”, e não apenas com um tipo de limitação (Cavalcante e Brás, 2011: 250-251).

Para os autores o modo como fazemos referência às pessoas com deficiência é algo que geralmente tem uma história e, por isso, sustentam que deve ser feito com cuidado, pois cada palavra enunciada sempre se associa ao modo como ela é empregada na fala cotidiana e ao significado implícito que carrega consigo, podendo funcionar como “espécie de porta-voz” de preconceitos sem que se perceba. Segundo esses autores, até à década de 1960 prevalecia no contexto do Brasil e no mundo o termo “os incapacitados”, nesta perspectiva nota-se que prevalecia a ideia de qualquer deficiência reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos que podem ser físicos, psicológicos, social, profissional por exemplo.

Ainda na senda dos autores já entre os anos 1960 a 1980 adotou-se os termos “deficientes” e em alguns casos como os “excepcionais”, o primeiro termo trazia neste contexto a ideia de desvantagem ao generalizar a pessoa dentro da ideia de deficiência, em que a deficiência é vista como algo que atinge a totalidade do ser humano, e o segundo termo a de “excepcionais” passou a se referir às pessoas com deficiência intelectual, de 1981 até 1987, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou pelos termos “pessoas deficientes”, deixando neste modo de utilizar a noção de “indivíduos” e passando a adotar a noção de “pessoas”, no sentido de igualá-las aos mesmos direitos da maioria dos membros de uma sociedade, mas essa discussão não parou por aí, Cavalcante e Brás explicam ainda que algumas organizações contestaram ferozmente o uso do termo “pessoas deficientes”, alegando que isso também apontava para a ideia generalizante de que a pessoa “por inteiro” era deficiente conforme explicam (Cavalcante e Brás, 2011:251).

Para Cavalcante e Brás só a partir dos anos 1990 até ao momento atual que surge o termo “pessoas com necessidades especiais”, visando substituir o termo “deficiência” por “necessidades especiais”, pois embora algumas vezes apelidados como “portadores de necessidades especiais”. Essa concepção ampliava a noção clássica de deficiência com a causa orgânica do (tipo sensoriais, motora, mental e múltipla) para agrupar outros tipos com ou sem causa orgânica (como distúrbios da linguagem, distúrbios da aprendizagem, transtornos do comportamento, autismo, psicose infantil entre outros tipos, no geral essa terminologia foi largamente adotada na área educacional por um lado, por outro lado o

O termo “pessoas especiais” foi utilizado como uma forma reduzida de se referir a pessoas com necessidades especiais e, por isso, surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais”.

Segundo os autores em Junho de 1994, a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, onde se fomentou a ideia de que pessoa com ou sem deficiência devia ter os mesmos direitos que os demais, esta declaração adoptou o termo “pessoas com deficiência” referindo-se àquelas com necessidades educacionais especiais. Na actualidade o termo “portador” tem sido questionado por sua alusão à ideia de “portar” (levar) uma deficiência, noção imprecisa, por fim, o termo “pessoas com deficiência” é o que ganhou maior adesão tendo sido incluído no texto da Convenção Internacional para Protecção e Promoção dos direitos e Dignidade das Pessoas com deficiência conforme explicam os autores (Cavalcante e Brás, 2011:252-253).

Uso neste trabalho o conceito de estudante com deficiência visual para me referir a estudantes que possuem cegueira total ou baixa visão.

### **Educação inclusiva**

De acordo com Glat (2005, p. 36), a educação especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico, que despertou nos profissionais da área o interesse pela escolarização dos inúmeros pacientes que se encontravam inseridos nos hospitais psiquiátricos.

Ainda em Glat e Fernandes (2005, p. 38) acrescenta ainda que educação inclusiva: implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Diante dessas concepções, notam-se movimentações nos espaços formais de educação, buscando corporificar a educação inclusiva em toda sua essência na solidariedade e respeito às diversidades. Porém, tudo isso requer tempo e esforço para que haja transformações profundas na sociedade.

De acordo com Granemann (2005) [...] pensar ou falar em “inclusão escolar” [e por que não em educação superior] de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais não significa apenas referir-se ao acesso e permanência dos mesmos no ensino regular [e também na educação superior], mas também lhes oferecer oportunidades de participação de forma a favorecer o desenvolvimento de suas reais potencialidades, respeitando seus limites e condições [...].

De acordo com Ferreira (2005), a educação inclusiva envolve: [...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades do ser humano como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e ao crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Neste trabalho utilizo o conceito educação inclusiva proposto pelo Sasaki (1997) que para este trata-se de um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas com deficiência. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

### **Resiliência**

Milelo (2005), citado por Filho (2014) define resiliência como processo dinâmico em que as influências do ambiente e dos indivíduos interagem e atuam em relação recíproca, que permite à pessoa se adaptar apesar da adversidade em qualquer contexto. Segundo este autor não se nasce resiliente, nem se adquire naturalmente, a resiliência é produzida em função dos processos sociais.

No presente estudo utilizo o conceito de Milelo (2005), pois permite compreender resiliência enquanto um processo que ocorre com as pessoas devido em contexto de mudança.

### **Experiência**

Para este trabalho uso o conceito experiência proposto pelo Dubet (1994), que define como uma forma de construção da realidade, uma maneira de como o indivíduo constrói o seu mundo. Com base nesta definição é possível captar as diferentes sensibilidades e memórias que os sujeitos de pesquisa apresentam no seu contexto de sobrevivência junto de outros estudantes no quotidiano.

### **Escolas Regulares**

Segundo a Constituição da República de Moçambique (1988) escola regular é o processo de aprendizagem adaptado para atender todo tipo de estudantes de modo a participar na construção da sociedade comum e ser capaz de fazer escolhas autónomas. Neste trabalho uso o conceito de escola regular para referir, escolas que recebem todo tipo de estudante, seja ele portador de algum tipo de deficiência ou não.

### **Constrangimento encontrado na Pesquisa**

O constrangimento que me deparei com ele durante o processo de pesquisa diz respeito ao acesso ao local da pesquisa uma vez que para ter acesso ao local tive que cumprir com um conjunto de formalidades institucionais que começam desde a aquisição da documentação necessária e todo um sistema burocrático para aceder ao local, onde em certos momentos no decorrer da pesquisa era comum perguntas por parte do administrador da residência número nove (9) perguntar o que eu queria fazer por fim com aquelas informações que recolhia dos estudantes com deficiência visual mesmo tendo lhe explicado a quando da minha vinda a residência o que pretendia com a minha permanência naquele local que era simplesmente compreende as experiências dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. Para ultrapassar este constrangimento tive que ir ao registo académico da minha faculdade e com ajuda do meu supervisor para requisitar o documento que me autorizasse a fazer a minha investigação neste caso a credencial, más mesmo com a credencial o administrador não deixou de algumas vezes procurar saber o fim último da minha pesquisa.

## **Localização dos locais de pesquisa**

### **Localização da Residência número nove (R9)**

A residência número nove (R9) está localizada dentro do Campus Universitário da Universidade Eduardo Mondlane, entre o pavilhão de académico e o refeitório colmeia dois. Na residência número nove (R9) existem dez (10) quartos, cada quarto tem oito (8) estudantes totalizando 80 estudantes, dos quais cinco (5) deficientes visuais do sexo masculino.

### **Localização da Residência número sete (R7)**

A residência número sete (R7) está localizada dentro do Campus Universitário da Universidade Eduardo Mondlane, entre o pavilhão de académico e o refeitório colmeia dois. Na residência número nove (R7) existem dez (10) quartos, cada quarto tem oito (8) estudantes totalizando 80 estudantes, dos quais cinco (3) deficientes visuais do sexo feminino.

### **Perfil dos participantes da Pesquisa**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Residência</b>	<b>Curso</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano de ingresso</b>	<b>Nível de deficiência</b>

Rafael Bene Cumbucane de Raiva	21	Residência universitária (R9)	Licenciatura Em Filosofia	Universidade Eduardo Mondlane	2018	Total
Arlindo Pereira Jona	21	Residência universitária (R9)	Licenciatura em Serviço Social	Universidade Eduardo Mondlane	2018	Parcial
Lúcia Joaquim Pedro Domingos	21	Residência universitária (R7)	Licenciatura em Serviço Social	Universidade Eduardo Mondlane	2019	Total
Orlando Jaime Gasolina	22	Residência universitária (R9)	Licenciatura em Serviço Social	Universidade Eduardo Mondlane	2018	Parcial
Inês Rosa Chirindza	23	Residência universitária (R7)	Licenciatura em Serviço Social	Universidade Eduardo Mondlane	2019	Total
Neusa Jobe Ngomane	24	Residência universitária (R7)	Licenciatura em Serviço Social	Universidade Eduardo Mondlane	2019	Total
Xavier Khereva Malova	25	Residência universitária (R9)	Licenciatura Em Serviço Social	Universidade Eduardo Mondlane	2018	Total
Augusto Eliseu	26	Residência universitária (R9)	Licenciaturas em ciências Políticas	Universidade Eduardo Mondlane	2015	



Para esta pesquisa trabalhei com oito (8) estudantes, cinco desses estudantes são do sexo masculino, com idades compreendidas dos 21 a 26 anos de idade. Nesses cinco estudantes, quatro (4) ingressaram na Universidade Eduardo Mondlane no ano de 2018 e um no ano de 2015. Três são estudantes dos cursos de Licenciatura em Serviço Social, um estudante do curso de licenciatura em Ciências Políticas e mais um estudante de licenciatura em Filosofia na mesma universidade, ainda nesse número de cinco estudantes do sexo masculino dois (2) são naturais da Beira província de Sofala nomeadamente o Xavier Khereva Malova e Arlindo Pereira Jona, mais dois (2) naturais da província da Zambézia nomeadamente Orlando Jaime Gasolina e Augusto Eliseu, e um natural da província de Manica de nome Rafael Bene Cumbucane de Raiva, nesse conjunto de 5 estudantes 2 são portadores parciais da deficiência visual, isto é, têm uma visão reduzida e os três estão uma situação de não enxergar totalmente alguma coisa. Esses cinco estudantes no total são todos residentes na residência dos estudantes número nove (R9).

No que se refere aos estudantes do sexo feminino essas são no total três, ambas ingressaram na Universidade Eduardo Mondlhane (UEM) no ano de 2019, uma está a fazer o curso de Licenciatura em Serviço Social a outra está a fazer o curso de Licenciatura em Serviço Social na Universidade Eduardo Mondlhane (UEM) e esta última está também a fazer o curso de Licenciatura em Serviço Social. Estas três estudantes são ambas portadoras de deficiência visual e todas são residentes na residência dos estudantes número sete (R7).

## Breve histórico das residências universitárias

Reza a história que as residências universitárias foram criadas como alojamentos colectivos dentro da universidade a quando da construção das primeiras universidades europeias, o conceito base era de que a aprendizagem era baseada na convivência com o professor conforme afirmam os autores (Nawate,2014; Delabrida,2014; Chichango,2017; Tavares, Pacheco, & Pereira 2018).

Segundo estes autores as residências universitárias eram espaços construídos pelo um determinado Estado, e mais tarde por instituições privadas para acomodar os diferentes estudantes oriundos de diferentes regiões de um determinado país durante a sua formação, portanto pode se argumentar que as moradias estudantis foram criadas com o objetivo principal de acolher estudantes e professores que migravam de um contexto para outro. A explicação de (Nawate,2014; Delabrida,2014;Chichango,2017;Tavares, Pacheco, & Pereira 2018) permite compreender que as residências universitárias são casa que diferentes estudantes provenientes de diferentes províncias uma vez admitidas a ingressarem na Universidade se alojam e convivem juntos durante o tempo da duração do seu respectivo curso.

Segundo Barbosa (2009) as residências universitárias são espaços instituídos pelo Governo para acolher estudantes oriundos do interior, que têm poucos recursos sobretudo financeiros. Para Barbosa a criação das residências universitárias “têm como objetivo principal facilitar o acesso à universidade e contribuir para que segmentos menos favorecidos da sociedade tenham a possibilidade de estudarem e concluírem o curso, agregando a isso, sobretudo, a prestação de assistência estudantil em todos os seus aspectos, além deste programa de moradia existe também o de alimentação, o de concessão de passagens para congressos e eventos, a fim de contribuir para o crescimento profissional dos estudantes” (Barbosa,2009:14-15).

Por seu lado Nawate (2014) explica que é possível encontrar referências para as moradias universitárias desde a Akademia de Platão, na qual o próprio residia, nesta perspectiva para autora os estudantes também tinham seus quartos e espaços de convívio dentro da Akademia, mergulhados em actividades ligadas ao conhecimento em todas as horas do dia o que permitia uma interação entre os estudantes tanto na sala de aulas como no lar estudantil.Nawate explica ainda que porém, os edifícios destinados exclusivamente à função de abrigar estudantes são vistos mais consistentemente apenas a partir do século XIII (Nawate,2014;11-12).

## O que a UEM tem feito com os estudantes com deficiência visual

Reza a história que a partir da segunda metade do século XX, o tema sobre os direitos de pessoas com deficiência começou a ganhar maior visibilidade nos discursos acadêmicos, dentre os fatores que explicam o interesse pelo tema, podem ser mencionados as novas abordagens filosóficas da desconstrução das meta narrativas e as lutas sociais pelo reconhecimento de direitos e respeito às minorias, Estava-se face à problemática de inclusão das minorias na vida política, económica, cultural e social dos países (SANCHEZ,2005; SASSAKI, 2005).

Para SANCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005 uma das contribuições na luta pela inclusão é sem dúvida atribuída à então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, que em defesa de uma mudança radical no atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais –NEE - e em “risco educacional”, Will sublinhou que dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas norte-americanas, cerca de 10% tinham Necessidades Educativas Especiais e que outros 10 a 20%, embora não fossem considerados com NEE demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam para a sua realização escolar (WILL, 1986 *apud* CORREIA, 2008).

É nesse movimento de ideias e ações que a UNESCO organizou uma Conferência Mundial sobre a Educação Inclusiva, da qual resultou a Declaração de Salamanca conforme (UNESCO, 1994),resultado da Conferência Mundial de Educação Especial que no seu artigo 7 explica que “Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, s/p) ”, esta declaração de Salamanca explica de modo geral que as escolas que se pretendem inclusivas devem oferecer serviços a uma grande variedade de alunos em ambas áreas – rural e urbana – facto que requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com a provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – além de um programa extensivo de orientação e treinamento profissional e serviços de apoio necessários Portanto, mudanças em todos os aspectos da escolarização, que incluem o currículo, os prédios, a organização escolar, avaliação, filosofia da escola e actividades extracurriculares. Uma vez que Moçambique não é uma ilha Foi para se conformar com as recomendações de Salamanca, por um lado, e em face dos problemas específicos do país, um dos quais decorrentes da guerra dos 16 anos, por outro, que o Estado Moçambicano, através do então Ministério da Educação (MINED), concebeu e introduziu, em 1998, o Projeto “Escolas Inclusivas”. O projeto visava “integrar, no sistema regular de ensino, crianças em

idade escolar e em situação difícil, designadamente, as órfãs e abandonadas de guerra, traumatizadas pela guerra crianças desenvolvimento anormal” (MOÇAMBIQUE.MINED,1998, p.26).

No documento do MINED, estas crianças são designadas de “portadoras de necessidades educativas especiais”. Por crianças com Necessidades Educativas Especiais, o mesmo documento as define como “qualquer criança que sente dificuldades escolares no processo de escolarização e qualquer outra que está excluída do sistema regular de ensino, incluindo a portadora de deficiências” (MOÇAMBIQUE.MINED, 1998, p.26). É nesta onda de harmonizar as leis internacionais as realidades específicas do país que o governo através de uso de um conjunto de leis específicas vai criando leis não só para proteger juridicamente falando as pessoas com deficiência, mas também criar uma mudança de atitudes através de sensibilização da população de um modo geral, a Universidade Eduardo Mondlane por sua vez sendo uma instituição de ensino vai acompanhando essas mudanças e harmonizar os regulamentos internos as leis do governo para dar resposta às necessidades dos estudantes com deficiência.

Regra geral o discurso sobre a educação inclusiva em Moçambique ganhou maior visibilidade no Plano Estratégico de Educação (PEE) (MOÇAMBIQUE.MINED, 1998) para o período de 1999-2003, no qual o Estado moçambicano adoptou o lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. O Plano, mesmo que situado na esteira do movimento mundial de defesa e promoção da “Educação para Todos”, internamente também teria sido concebido como uma das medidas correctivas para os vários problemas educacionais causados pela guerra dos 16 anos (1976-1992) pela qual o país passou, entre os quais, a necessidade de escolarizar as crianças órfãs, deficientes, mal nutridas e mentalmente traumatizadas, a partir daqui que todas as instituições de ensino de um modo geral vão adequar se a essa nova realidade para responder às necessidades específicas de cada estudante com algum tipo de deficiência, de um modo geral as reflexões apresentadas provenientes das evidências da literatura sobre o tema, dá-nos a entender que as políticas de educação inclusiva em Moçambique apresentam um défice prático na sua aplicação, ou seja, as legislações e as leis subscrevem o direito à educação inclusiva ao deficiente visual, mas a sua aplicação tem tido falhas que advêm muitas vezes da ausência de professores qualificados, de instalações escolares inadequadas e escassez de materiais didáticos que atendam às necessidades educativas do aluno com deficiência visual. Além disso, observa-se uma fraca fiscalização e regulamentação dos órgãos responsáveis por todo o país, o que dificulta o cumprimento do direito fundamental da educação dos alunos com necessidades educativas especiais. A educação inclusiva no país é feita de forma segregada, dando a sensação de discriminação no ambiente escolar, o que pode de algum modo contribuir para a evasão escolar. As políticas de educação inclusiva em uso no país não são eficientes, porque não atendem a heterogeneidade dos alunos. Assim, podemos afirmar que para a efetivação concreta da inclusão, é necessário adequar as políticas vigentes à realidade local.

## **Apresentação e Análise de Resultados de Pesquisa**

### **Experiências de estudantes com deficiência visual: do local da proveniência à Universidade**

Nesta parte do trabalho apresento as experiências dos estudantes com deficiência visual no contexto residencial. Como exemplo elucidativo apresento o exemplo do Arlindo que diz o seguinte:

“Após terminar a sétima classe aprovei para oitava classe e os meus pais matricularam-me na escola secundária Samora Moisés Machel da Beira em 2012, estive a fazer o meu ensino secundário nesta escola, de 2012 até 2017, fiquei até 2017 por que teria reprovado uma disciplina de filosofia. Depois de concluir esta disciplina em 2017 concorri para Universidade Eduardo Mondlane para o curso de licenciatura em serviço social, e consegui admitir, e vim a Cidade de Maputo, quando cheguei na Universidade Eduardo Mondlane no Campus principal tive a triste informação de que não tinha bolsa de estudos mas tudo por erros da Universidade, sendo assim tive que tratar documentos para regularizar a situação de Bolsa de estudos, importa dizer que fiquei uma semana sem ter um sítio para dormir, posso até dizer que tive um mau atendimento mas depois disso consegui resolver e a situação da minha bolsa de estudos. Em 2018 estava a fazer o primeiro ano na universidade, e estava no quarto 001, neste quarto somos oito colegas, não conheço o nome de todos esses oito colegas, a relação entre eu e eles e de colega, mas problemas não faltam, podemos discutir mas depois resolvemos e retomamos as boas relações. De segunda- feira a sexta-feira a minha rotina resume-se em primeiro, acordo da cama, arrumo a cama, vou tomar banho, preparar materiais para a aula que é as 12:00 horas e quando saio da aula geralmente as 16:40 minutos volto a residência”. (Arlindo, Setembro de 2019).

A partir do exemplo do Arlindo compreendi que os desafios encarados não são apenas no contexto da sala de aulas. São experiências apriori e o que lhes coloca numa condição de adoção de várias estratégias para fazer face a sua deficiência visual. Permite também perceber as dificuldades que encarou após ter admitido para a universidade e como fez destas dificuldades um aprendizado. Mostra ainda as relações que estabelece junto de outros colegas do quarto e como estes têm sido úteis para dar o prosseguimento do seu processo de ensino e aprendizagem neste contexto.

O outro exemplo elucidativo é da Lúcia que diz o seguinte:

“nasci na Beira província de Sofala no dia 29 de Março de 1998, desde a minha nascença já tinha problema de visão, quando tinha dois anos os meus pais disseram que levaram-me para hospital e depois de ser submetido aos exames médicos, os médicos disseram que tinha que passar por uma cirurgia mas devido minha idade não podia porque disseram que ainda era bebê e teria muitas complicações. Quando tinha oito anos meus tios teriam sugerido aos meus pais para que me matriculasse no Instituto de deficientes visuais da Beira e os meus pais matricularam-me neste

instituto, no instituto de deficientes visuais da Beira frequentei desde a pré-classe também denominado preparatória até a sétima (7) classe, quando transitei para oitava classe os meus pais matricularam-me na escola secundária Sansão Mutembo e estudei nesta escola de oitava classe até décima segunda classe isto em 2018, neste mesmo ano concorri para o ensino superior em três universidades, a primeira foi a Universidade Eduardo Mondlane para o curso de licenciatura em serviço social, na Universidade Pedagógica concorri para o curso de licenciatura em Ensino de História e por último na Universidade Unizambeze para o curso de licenciatura em Direito e consegui admitir em todas essas universidades e escolhi fazer o meu ensino superior na Universidade Eduardo Mondlane. No dia oito de fevereiro de 2019 vim da Beira e cheguei na cidade no campus universitário principal de Maputo a direcção dos serviços sociais (DSS) indicou-me o quarto que passaria a dormir nela na residência da Universidade, o meu quarto é número 001 e neste quarto somos quatro estudantes e a nossa relação é estável. Neste ano de 2019 estou a fazer o primeiro ano e vou na faculdade às 07:00 horas e saio às 12:00 horas. (Lúcia, Agosto de 2019)

Tendo como base o exemplo da Lúcia compreendi que desde o dia do seu nascimento sofre de problemas de visão, mas nem com estas dificuldades não se abalou ou se deixou levar pelo problema que tem. Conta-nos também da experiência que teve no instituto de deficientes visuais na sua província de proveniência e a partir desta instituição foi desenvolvendo diversas habilidades que lhe permitissem se inscrever para Universidade no ano de 2018 e foi admitido.

Na Universidade refere que admitiu para o curso de Serviços Sociais e teve de viajar da Beira para Maputo, tendo sido indicado o quarto que poderia hospedar enquanto estudante da Universidade. Conta-nos também sobre as relações que ela estabelece com os demais colegas do quarto e como estas têm sido importantes para a sua formação.

A outra experiência é da Inês que refere o seguinte:

“nasci na província de Gaza distrito de Manjacaze no dia 8 de Maio de 1996. Eu já tinha deficiência da visão, desde criança. Com os sete anos ia a uma escola vizinha de nome Escola primária Mapandane, mas não ia estudar como outras crianças porque não podia escrever apenas ouvia, fiquei nesta escola dos sete anos até aos dez anos só assistindo aulas, uma vez que, tinha de ir ao hospital no distrito de Manjacaze acabei por ter a informação da existência do Instituto de deficientes visuais da Beira pelas pessoas da acção social que trabalham neste Hospital, e foram essas pessoas que trabalhavam na acção social que disseram a mim e minha mãe que se quisermos podíamos reunir um conjunto de documentos e podia conseguir apoio para custear a minha viagem a Beira para estudar no Instituto de deficientes visuais da Beira, e após termos conseguidos reunir todos os documentos junto do atestado de pobreza e comprovativo médico de que era deficiente visual à acção social pagaria a minha viagem até a cidade da Beira, e cheguei na cidade da Beira em 2007, e quando cheguei na Beira encontrei uma nova realidade porque eu pensava que era a única criança que tinha deficiência, eu me via como criança anormal, mas neste instituto pensava que ia escrever a caneta como outras crianças também, mas não tinha que escrever em Braile, voltando a minha saída do distrito de Manjacaze para Beira neste viagem estava com três (3)

colegas, uma proveniente de Xicompane e duas de Chókwè e chegamos juntos na Cidade da Beira com 11 anos de Idade no Instituto de deficientes visuais da Beira frequentei a pré-classe ou preparatória até a sétima (7) classe, quando transitei da sétima(7) classe para oitava (8) classe passei a frequentar a Escola Secundária Sansão Mutembo, onde estudei de oitava (8) classe até a décima segunda (12) classe isto em 2018. Em 2018 concorri para duas Universidades nomeadamente Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Universidade Pedagógica (UP), na Universidade Eduardo Mondlane concorri para o curso de licenciatura em Serviço Social como primeira opção e segunda opção Ensino de História já na Universidade Pedagógica concorri para o curso de Licenciatura em Ensino de História. Fui admitido na Universidade Eduardo Mondlane e na Universidade Pedagógica fiquei como suplente. Chegado a Maputo no campus universitário principal da Universidade Eduardo Mondlane em 2019, as pessoas que trabalhavam na direcção dos serviços sociais (DSS) encaminharam me ao quarto com número de inscrição 002 na residência Universitária número sete (R7), este quarto encontrei quatro (4) colegas, e do convívio que tenho com elas posso dizer que a nossa relação é boa porque conversamos juntas e quando estou a procura de alguma coisa elas me ajudam a localizar e elas me compreendem”. (Inês, Abril de 2019)

A partir do exemplo da Inês compreendi as várias trajetórias que acompanham até hoje seu percurso estudantil desde do Pré-escolar até a Universidade. Mostra os diferentes obstáculos e desafios que a mesma teve de enfrentar e do apoio de algumas instituições como o INAS (Instituto Nacional de Ação Social) que teve um papel importante para a sua deslocação até à cidade da Beira onde estudou no Instituto de estudantes com deficiência visual. Mostra ainda a sua experiência dentro do contexto residencial junto de outros colegas do quarto e como estas desempenham um papel importante para dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem. Mostra ainda a receção que teve de gentes da DSS, que de forma proactiva atenderam-na e encaminharam ao local onde estaria hospedada durante a sua formação.

O outro exemplo elucidativo é da Neuza que referia o seguinte:

“comecei a estudar aos seis anos de idade na Escola primária Unidade 8 e nessa altura eu enxergava mais já no final tinha dificuldades, na segunda classe o meu problema de visão começa agravar-se e nesta altura minha mãe me levou para o hospital Central de Maputo, e com os oito anos de idade estava a ser submetida a segunda operação de lembrar que depois desta segunda operação nunca mais enxerguei e passei a ir ao controle médico, continuei a estudar de primeira classe até a sétima classe, quando transitei da sétima classe para oitava classe meus pais matricularam-me na Escola secundária 12 de Outubro. Comecei a frequentar a oitava classe mas não consegui terminar porque no final do ano fiz uma terceira cirurgia isto em 2010 no Hospital Central de Maputo mas desta vez os médicos disseram os médicos que me submeteram a segunda operação teriam cometido erros de operarem um olho que não era necessário de tal forma que em 2011 viajei com minha mãe para África do Sul para começar um novo tratamento. Na África do Sul fiz cirurgia nos dois olhos mas não surtiu efeitos, voltei em Maputo mas às vezes ia para África do Sul para o controlo e numa dessas visitas a África do Sul encontramos um amigo da família que vivia na África do Sul e este teria-nos aconselhado a irmos para Suazilândia e no mesmo ano de

2011 fomos a Suazilândia e já com meu pai, e na Suazilândia os médicos após terem-me submetido aos exames médicos disseram que não podia mais ser submetido a uma cirurgia nos olhos porque segundo eles as minhas veias que estão conectadas aos olhos e estavam cansadas de tal forma que se porventura insistir em fazer outra cirurgia podia ter perturbações mentais e daí voltei em Moçambique com meu pai em 2011, neste mesmo ano meus pais procuram uma escola que pudesse estar preparada para a minha condição de deficiente visual e não conseguimos tanto que fiquei sem estudar no ano de 2011 até 2012. Nos primeiros meses de 2013 os meus pais continuavam a procurar por uma escola para mim neste mesmo ano não sei como mas tive o contacto com alguns trabalhadores da acção social e estes me aconselharam a ir fazer parte da Associação Moçambicana de Deficientes Visuais (AMDV) e foi até lá e passei a fazer parte deste associação e aprendi a escrever em Braille até chegar à Universidade. (Neusa, Junho de 2019).

Com base neste exemplo elucidativo da Neusa compreendi as várias instâncias hospitalares em que ela foi submetida a cirurgias até chegar à Universidade. Mostra também os diferentes resultados que iam tendo em cada cirurgia em que eram submetidos que em Moçambique bem como nos países vizinhos. Mostra também o período em que teve de ficar sem estudar devido à sua condição de deficiente e como isso afetou quer aos seus pais bem como a ela mesma. Conta-nos também o apoio que teve de alguns agentes da acção social e através do seu conhecimento deram indicações de um lugar que possa acolhê-la e dar prosseguimento aos seus estudos até chegar à Universidade onde está a fazer o curso de Serviços Sociais.

A partir dos dados apresentados nesta secção percebi que os estudantes enfrentam obstáculos desde as suas zonas de proveniência até a Universidade e através dessas barreiras buscam estratégias para dar continuidade aos seus processos de formação, bem como outras atividades que fazem parte do quotidiano. Mostram também as várias trajetórias que acompanham o seu processo de ensino e aprendizagem e as instituições que lhes têm servido de suporte para que estes continuem a sonhar e mostrar que é possível ser alguém na vida através dessas experiências junto de outros colegas e indivíduos que fazem parte das suas redes de sobrevivência.

### **Experiências de estudantes com deficiência visual: da residência domiciliária até a sala de aulas**

Nesta seção do presente trabalho passo a apresentar as experiências dos estudantes com deficiência visual a partir da residência universitária até a sala de aulas. Como exemplo trago a conversa com o Gasolina que dizia o seguinte:

“Em 2019 cheguei a cidade de Maputo concretamente na Universidade Eduardo Mondlane no Campus Principal, e estou a fazer meu primeiro ano e estou no quarto 008, somos no total neste quarto 8 pessoas todos estudantes de diferentes cursos, a minha relação com esses estudantes é



muito boa graças a Deus, os meus colegas do quarto não tem nenhum preconceito, gostam muito de mim. As minhas amizades faço as normalmente e facilmente porque sou muito ativo e social e isso me ajuda na criação e manutenção de boas amizades.

De segunda-feira a sexta-feira minha rotina se resume em ir a faculdade e voltar, estudar neste momento que no meu caso ainda estou a me ambientar. Na faculdade vou às 07:00 horas e saio às 11:50 minutos isto nas terças-feiras e quinta-feira para a residência universitária, na segunda-feira e quarta-feira saio da faculdade às 10:00 horas e aproveito o resto do tempo para visitar a matéria e outras coisas como almoçar, conversar com amigos”. Quanto ao meu aprendizado na sala inicialmente tive dificuldades para poder obter os materiais do curso porque quase todos docentes davam textos em formato físico para fazer fotocópias, e isso obrigava-me a ter de passar o resto do tempo na sala especial da biblioteca e pedia alguns dos colegas para que me acompanhassem até lá. Mas e agora tenho entrado em conversação com quase todos docentes como forma de poderem disponibilizar os materiais em formato eletrónico para que não tenha de levar maior tempo a fazer scanner na biblioteca e eles tem correspondido de boa forma com os meus pedidos, apesar de existirem alguns que às vezes negam, mas isso é normal e felizmente tenho feito o curso com um bom aproveitamento de lá até ao momento”. (Gasolina, Maio de 2019)

A partir do exemplo de Gasolina podemos perceber a relação que este estabelece com os colegas do quarto e como este tem sido importante para sua ambientação no quarto bem como no espaço universitário. Mostra também a interação e as estratégias que adopta para fazer face aos materiais disponibilizados para algumas disciplinas, onde apesar de existirem aqueles que negam em fornecer materiais em outro formato além do físico tem envidado esforços para ter um bom aproveitamento durante o semestre e isto já é normal dentro daquilo que são suas expectativas.

O outro exemplo elucidativo é do Rafael que referia o seguinte:

“Em 2017 estava a terminar a 12ª classe e no mesmo ano concorri para o ensino superior na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) tendo escolhido o curso de licenciatura em Filosofia e consegui admitir. E em 2018 no dia quatro (4) de fevereiro chego em Maputo concretamente no Campus principal da Universidade Eduardo Mondlane, e comecei a fazer o meu curso e no primeiro ano de formação entrava às 07:00 Horas e saia às 11:50 Minutos e no segundo ano entrava às 12:00 horas e saí às 16:50 Minutos. A relação com os meus colegas do quarto 009 onde estou e boa existe um espírito de interajuda por exemplo quando tenho textos que estão no formato físico peço algum colega do quarto para ler para mim e faço o resumo do texto com ajuda deste, as amizades faço normalmente não sinto nenhuma diferença por causa do meu estado tanto que alguns amigos se deslocam da sua residência no caso concreto da residência universitária número seis (R6) para conversarem comigo e trocamos diversas ideias. Na situação o caso é similar também tenho boas relações quer com os colegas e ou docentes e alguns por verem minha condição de especial adoptam outros mecanismos de avaliação como leitura e interpretação dos textos, realização de alguns trabalhos de reflexão oralmente e a partir daí criam espaços para me avaliarem e me colocarem enquadrado dos demais colegas da sala. Mas também existem aqueles tipos chatos que não toleram atrasos de entrega de trabalhos, bem como na sala de aulas e para isso

Tenho tido atenção dos demais colegas para que atempadamente realize os trabalhos e faça entrega em tempo útil”. (Rafael, Maio de 2019).

Com base neste exemplo compreendi que o Rafael tem boas relações com os seus colegas do quarto sendo que alguns destes o ajudam na leitura dos textos para a elaboração dos resumos dos textos para a sala de aulas. Mostra também as boas relações que esta tem com os docentes e os restantes colegas da sala e alguns desses docentes por verem a sua condição de especial adoptam outros mecanismos de avaliação para enquadrá-lo dos demais estudantes e isso tem sido produtivo para o seu processo de ensino e aprendizagem. Percebe se também que existem também aqueles docentes autoritários que não toleram atrasos e para o caso destes tem envidado esforços para atempadamente proceder com a realização dos trabalhos e fazer a sua entrega e tem conseguido isso com ajuda de outros colegas da sala e da residência.

O outro exemplo elucidativo é do Xavier que referia o seguinte:

“sou estudante do curso de licenciatura em Serviços Sociais entrei na Universidade em 2018 e de lá para cá tenho enfrentado várias dificuldades desde o processo de ida e volta da faculdade, mesmo na sala de aulas alguns docentes não querem saber da nossa condição especial fazem o que lhes convém e tudo aquilo que acham ser o correto. Por exemplo este ano tem um professor que não me avaliou por achar que não estava em condições e que o texto tinha de ser em formato físico, mas como alternativa lhe propus que desse um trabalho de pesquisa para fazer em três dias e proceder com a entrega para que os meus resultados saíssem na mesma altura com os demais colegas e assim foi e para minha sorte até dispensei a disciplina que tinha outra como sua precedência. Eu aqui tenho encarado tudo com normalidade como se de nada estivesse a se tratar e muitas vezes quando tenho dificuldades que estão acima de mim falo com o diretor do curso e este de forma pronta tem atendido às minhas inquietações e sou muito grato por isso”. (Xavier, Agosto de 2019).

A partir do exemplo do Xavier compreendi que os estudantes adotam outros mecanismos e até sugerem aos docentes alguns critérios de avaliação para que estejam enquadrados dos demais colegas. Mostram ainda algumas individualidades as quais recorrem caso estejam a enfrentar algumas dificuldades no seu processo de ensino e aprendizagem e estes de forma pronta tem respondido atempadamente aos seus anseios neste contexto.

De um modo geral esta secção permite-nos compreender como tem sido a interação dos estudantes junto de outros colegas e docentes e como tem sido o processo de avaliação neste contexto tendo em consideração a sua condição. Compreende-se também que existe algum reconhecimento de alguns estudantes e docentes em relação a realidade desses estudantes e mais uma vez mostram a sua capacidade de resiliência em relação aos obstáculos enfrentados no processo de ensino e aprendizagem e mesmo com isso consideram-se estudantes capazes enquadrados a dinâmica estudantil junto dos demais colegas.

## Conclusão

Nesta presente pesquisa analisei as experiências de estudantes com deficiência visual em duas residências universitárias da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) na cidade de Maputo.

Da literatura consultada relacionada ao processo de integração de estudantes com deficiência visual identifiquei duas perspectivas, a primeira perspectiva é representada com autores como Pacheco e Costas (2005), Guimarães e Aragão (2010); Bruno (2010); Skliar (1998); Bourdieu (2005) e sustenta que os estudantes com deficiência visual devem ser incluídos em turmas regulares como os demais estudantes. E a segunda, que é representada por autores como Bruno (2008); Carneiro (2007); Padilha (2005) e Mrech (2001) que defendem que os estudantes com deficiência visual devem ter o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais.

Estas duas perspectivas permite-me compreender por um lado que os estudantes com deficiência visual devem ser incluídos em turmas regulares como os demais estudantes e por outro lado que os estudantes com deficiência visual devem ter o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais. Diante das limitações acima descritas, no presente trabalho analisei as experiências de estudantes com deficiência visual do seu contexto de proveniência ao contexto de convivência quotidiana (residencial) e ao contexto pedagógico (ensino) da Universidade Eduardo Mondlane.

Uma vez constatadas as limitações dessas duas perspectivas acima referidas realizei uma pesquisa de caráter etnográfico em duas residências universitárias no campus da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo, onde compreendi que os estudantes com deficiência visual enfrentam dificuldades de aprendizagem desde as suas zonas de proveniência e a partir destas questões adversas adotam diferentes estratégias de aprendizagem para fazer face as suas dificuldades e darem prosseguimento aos seus estudos.

Uma vez conscientes dessas dificuldades, os estudantes com deficiência visual mostram também a capacidade de resiliência no contexto de aprendizagem e de residência domiciliária. Contrariamente ao grosso modo de estudos relacionados ao processo de integração dos estudantes com deficiência visual que se restringem às dificuldades que estes passam durante o seu processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa mostra o nível de resiliência por parte dos estudantes desde as suas zonas de proveniência até a Universidade.

A partir desta pesquisa etnográfica abrimos outras possibilidades de análise sobre experiências de estudantes com deficiência visual nas residências universitárias da Universidade Eduardo Mondlane.

### **Referências bibliográficas:**

- ABENHAIM, E. 2005. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MARCONDES *et al.* *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- AINSCOW, H e BOOTH, P. 2011. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA;
- BARBOSA, R.A. 2009. A assistência ao estudante da residência da Universidade da UIPB. Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Federal de Paraíba – João Pessoa.
- BEYER, Hugo Otto. 2006. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In Baptista, Cláudio Roberto...[*et al.*]. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- BOURDIEU, Pierre. 2005. *Escritos da educação*. Nogueira, Maria Alice. Catani, Afrânio. (Orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- BOOTH, T. e AINSCOW, M. *Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Bristol: CSIE, 2002.
- BRUNO, Marida Moraes Garcia. 2008. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In: *Revista @mbiente educação*, São Paulo, n.2, p. 56 – 67.
- CARNEIRO, Moaci Alves. 2007. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CAVALCANTE, F. E Brás, F. 2011. Pessoas Portadoras de deficiência e com necessidades especiais e situações de Violência. Maputo. Imprensa. Universitária (UEM) Pág. (248-284).
- DELABRIDA, Z. 2014. “Variáveis individuais, sociais e do ambiente físico em residências universitárias” In S. Cavalcante & G. A. Elali (Eds.). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes. Pp.281-289.
- DÍAZ, Félix, BORDAS, Miguel, GALVÃO, Nelma, MIRANDA, Theresinha, Org; autores, Elias Souza dos Santos... [et al.] 2009. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social:*

*questões contemporâneas*, - Salvador: EDUFBA.

DORZIAT, Ana. 2009. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis: Vozes.

DUBET, F. M. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Filho, José Alexandre Ribeiro Giffoni (2014). Resiliência e os seus desdobramentos: a Resiliência familiar. Salvador BA, Pp 1-15.

GLAT, Rosana; FERNANDES, E. M. 2005. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, p. 35-39.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. 2010. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. O aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade. In: *Escolas inclusivas: práticas que fazem a diferença*. Campo Grande: UCDB, 2005, p. 17 – 42. (Coleção teses e dissertações em educação, v.4)

MASINI, E.F.S. 2001/2004. *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Complementação da pesquisa MASINI, E.F.S. Avaliação das atividades, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual Laramara, que contribuem para a inclusão*. Pesquisa financiada pelo CNPq de 2001 a 2004. São Paulo.

MINAYO-SOUZA, Maria e S. Odécio. 1993. “Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade” ; *Caderno de Saúde Pública*. n.º. 3: p. 239-262

MRECH, Leny Magalhães. 2001. *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* São Paulo.

NAWATE, P.2014. *Moradia do Estudante Universitário*. Curitiba Projecto de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba

NEVES, L. J. 1996. *Pesquisa qualitativa-características, usos e possibilidades*. São Paulo:

UFMG, n.º 42, Fea: pp. 1-5

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. 2005. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/r12.htm>  
Acesso em: 22 Nov.21.

SASSAKI, Romeu Kazumi. 1997. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA.

SERRA, Dayse. 2008. *Inclusão e ambiente escolar*. In. *Mônica Pereira Santos; Marcos Moreira. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2º ed. São Paulo: Cortez.

SKLIAR, Carlos. 1998. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

SKLIAR, Carlos. 2003. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49.

QUIVY, Raymond e VAN CAMPENHOUDT, Luc. 1998. “Construção de Modelo de Análise” In. Quivy, Raymond e Van Campenhoudt Luc. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva 10. P. 196.

MINED 2004. Estratégias de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.