



---

---

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE: UM  
BREVE ESTUDO COMPARATIVO**

***LA EDUCACIÓN PARA SORDOS EN BRASIL Y MOZAMBIQUE: BREVE  
ESTUDIO COMPARATIVO***

***DEAF EDUCATION IN BRAZIL AND MOZAMBIQUE: A BRIEF  
COMPARATIVE STUDY***

Garcia, Maria Izabel dos Santos<sup>1</sup>

Jorge, Rosalina Zamora<sup>2</sup>

---

**Resumo**

Nos últimos anos, com a discussão em torno da chamada educação inclusiva, muitas questões vêm sendo levantadas em relação às comunidades de surdos. Seja por parte das instituições educacionais, seja pela própria militância do grupo. Um grande desafio que se coloca é como assegurar às crianças, jovens/adolescentes ou adultos surdos nos ensinos fundamental, médio e superior uma formação adequada, uma vez que o sistema educacional brasileiro apresenta sérios problemas no que se refere à qualificação dos professores. Tais questões também podem ser percebidas na educação de surdos moçambicana. Dessa forma, o presente artigo, através de uma metodologia comparativa, visa pôr em discussão de que forma a educação de surdos tem sido pensada no Brasil e em Moçambique, bem como os desafios que se apresentam para propor práticas efetivamente descoloniais e emancipatórias.

**Palavras-chave:** Surdos; Educação bilíngue; Brasil; Moçambique.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Psicologia/UFRRJ, Doutora em Antropologia/IFCS-UFRJ, Mestre em Psicologia e Práticas Sócio-culturais/UERJ, Graduada em Psicologia/FEFACEL. Professora Associada II/INES-DESU, Brasil. E-mail: misgarcia@ines.gov.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação e Currículo/Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Comunidade Surda, Educação e Língua de Sinais/Universidade de Barcelona/Espanha, Graduada em Defectologia e Surdopedagogia/Universidade Pedagógica de Moscovo, Rússia. Professora e Coordenadora da Licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique/UEM, Moçambique. E-mail: rosarturo@gmail.com



### **Resumen**

*En los últimos años, con el debate en torno a la llamada educación inclusiva, se han planteado muchas preguntas en relación a las comunidades sordas. Ya sea por parte de las instituciones educativas o por la propia militancia del grupo. Un gran desafío es cómo asegurar al niño, joven / adolescente o adulto sordo en la educación primaria, secundaria y superior, con una formación adecuada, ya que el sistema educativo brasileño presenta serios problemas en cuanto a la calificación de los docentes. Estos problemas también se pueden ver en la educación para sordos de Mozambique. Así, este artículo, a través de una metodología comparada, tiene como objetivo discutir cómo se ha pensado la educación de las personas sordas en Brasil y Mozambique, así como los desafíos que surgen para proponer prácticas efectivamente descoloniales y emancipadoras.*

**Palabras-Clave:** Sordos; Educación Bilingüe; Brasil; Mozambique.

### **Abstract**

*In recent years, with the discussion around the so-called inclusive education, many questions have been raised in relation to deaf communities. Whether on the part of educational institutions or the group's own militancy. A major challenge is how to ensure the deaf child, young person/adolescent or adult in primary, secondary and higher education, with adequate training, since the Brazilian educational system presents serious problems with regard to the qualification of teachers. Such issues can also be seen in Mozambican deaf education. Thus, this article, through a comparative methodology, aims to discuss how the education of deaf people has been thought of in Brazil and Mozambique, as well as the challenges that arise to propose effectively decolonial and emancipatory practices.*

**Keywords:** Deaf; Bilingual education; Brazil; Mozambique.

---

## **1. Introdução**

Existem atualmente muitos grupos de surdos organizados em vários países, alguns dos quais vinculados a instituições jurídicas, com a finalidade de lutar pelo que consideram seus direitos, como, por exemplo, a oficialização da língua de sinais em seu país, o direito a uma educação bilíngue e acesso ao mercado de trabalho formal.

Em relação ao Brasil, percebemos que o movimento social de surdos brasileiros já alcança muitas conquistas como a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a primeira língua dos surdos, bem como a oficialização da profissão do intérprete de LIBRAS e a busca por uma educação bilíngue efetiva. Apesar dos avanços, o movimento social de surdos brasileiros



ainda busca não somente a efetivação de suas demandas, como também novas reivindicações. Poucas são as diferenças com a situação da educação de surdos em Moçambique se considerarmos que, a despeito do reconhecimento de que a Língua de Sinais Moçambicana (LSM) deva ser a primeira língua de instrução das crianças e jovens surdos moçambicanos, isso ainda é uma prática que vem se desenvolvendo pouco a pouco no cotidiano do país.

## 2. Revisão teórica

As línguas de sinais são línguas de modalidade gesto-visual em oposição às de modalidade áudio-oral, como é o caso do Português, Espanhol e Francês. Estas últimas usam o canal auditivo na recepção e o aparelho fonador para a articulação dos sons da fala. Já as línguas de sinais utilizam o canal visual na recepção e a expressão facial e a configuração do movimento das mãos em relação ao corpo na emissão da mensagem (Garcia, 2011). No caso do Brasil, há pelo menos outras trinta línguas de sinais além da LIBRAS utilizadas em território brasileiro. Destas, nove já vem sendo mapeadas, dentre elas a Língua Terena de Sinais (Vilhalva, 2009) e a Língua de Sinais Sateré-Mawé (Azevedo, 2015). Em Moçambique ainda não há estudos nessa área, sendo a LSM a única reconhecida.

É comum que as questões pertinentes aos chamados grupos minoritários sejam discutidas por especialistas – profissionais autorizados, pela academia e pela sociedade em geral, a

Assim, no presente artigo pretendemos traçar semelhanças e dessemelhanças no que tange à educação de surdos no Brasil e em Moçambique. Dito isso, convidamos o leitor a nos acompanhar nesse breve comparativo histórico, tomando por base os conflitos e embates inerentes aos protagonistas dessa história: o movimento social dos surdos e a implementação de projetos educacionais por parte do governo de ambos os países.

falar sobre um assunto para o qual são tidos como conceitualmente preparado. No caso dos surdos, é comum observarmos esses especialistas apresentarem uma ótica que focaliza, principalmente, a privação auditiva em detrimento de aspectos que consideramos salutares, como o uso de uma língua de modalidade gesto-visual e de outros elementos que caracterizam a constituição das redes de sociabilidade presentes nos grupos de pessoas surdas. Perde-se, assim, a possibilidade de uma compreensão de maior amplitude que considere o significado da privação auditiva para os que são surdos.

Desse modo, por mais incipiente que sejam os dados em pesquisas que refletem *en passant* a história coletiva deste grupo, é lugar comum encontrá-la ancorada em teorias que tenham o déficit auditivo como o conceito-chave. Este norteia o princípio da normatização, considerado aqui segundo a definição de Bengt Nirge como o princípio que enfatiza a necessidade de se deixar disponível



“condições e modelos de vida que sejam tão próximos quanto possíveis das normas e modelos encontrados na sociedade em geral” (*apud* Lobo, 1992, p. 117). Assim, a ênfase recai na aplicação de procedimentos que venham a diminuir a distância entre aqueles que não ouvem e aqueles que ouvem. A idéia central é aproximar o mais possível a pessoa surda do que se considera como um padrão humano normal. De acordo com os defensores deste princípio, só assim seria possível admitir uma integração<sup>3</sup> das pessoas surdas à sociedade.

Dessa forma, durante a história da educação dos surdos, entretanto, prevaleceu o método oralista que se baseia no princípio da normatização e preconiza a integração dos indivíduos “portadores de surdez” com os indivíduos “normais”, a partir do uso da língua áudio-oral. Na prática escolar isso significa que o uso da língua de sinais – seja a LIBRAS ou a LSM – não é permitido ou incentivado ao aluno, quer ele esteja ou não no ambiente escolar. Todo o foco educacional é voltado para que a criança ou adolescente surdo vocalize os sons da fala.

Em contrapartida, há os defensores do uso da língua de sinais desde a infância. Esses afirmam que a criança surda, ao desenvolver esta modalidade linguística no convívio com seus pares, tem ampliadas suas possibilidades educacionais e assegurado o seu desenvolvimento

intelectual. Na escola ou na família, quando seus membros se dispõem ao aprendizado desta língua, o convívio se torna muito mais satisfatório, favorecendo a troca de experiências a partir do diálogo e da comunicação.

Diferentes autores que se propõem a teorizar o projeto de educação com bilinguismo para surdos, apontam a necessidade de que a LIBRAS – no caso brasileiro – seja garantida como língua materna (primeira língua), tendo em vista ser esta língua a única maneira de garantir o sucesso de aquisição natural e imediata das crianças surdas à linguagem (pela modalidade em que se veicula), oportunizando tanto a interação verbal, necessária à ampliação de seus círculos sociais, como a efetivação da comunicação simbólica, requisito indispensável ao desenvolvimento pleno de seus processos cognitivos. Apesar dos poucos estudos sobre a LSM, tal situação também pode ser observada nas necessidades educacionais de surdos em Moçambique.

No Brasil, apesar da oficialização da LIBRAS pela Lei nº 10.436/2002 e posterior Decreto nº 5.626/2005, ainda constatamos que a mesma não é respeitada quer no ambiente escolar, familiar ou profissional. Em geral, os surdos brasileiros são analfabetos e, mesmo entre aqueles que conseguiram chegar a algum nível de escolaridade, é comum não possuírem proficiência na língua portuguesa. Muitos abandonaram precocemente a escola, mantêm difíceis comunicacionais entre seus familiares e, por não possuírem qualificação profissional adequada às demandas do mercado atual, têm dificultado seu acesso ao mercado formal de trabalho.

<sup>3</sup> Termo geral que parece sugerir que o indivíduo portador de deficiência ao assemelhar-se o mais possível do padrão de normalidade tem as consequências de seu “defeito” minimizadas e, com isso, amplia as suas possibilidades de participar da convivência social.



A principal dificuldade de acesso educacional dos surdos está centrada na escrita e leitura, exatamente na modalidade em que deveriam obter êxito no contexto bilíngue. O centro da questão reside no fato de que os mesmos foram excluídos, ao longo dos anos de escolarização, como dito, do processo de ensino-aprendizagem em que tivessem contato eficiente com a experiência da leitura e escrita. A escola a que tiveram acesso, raramente, lhes propiciou um ensino de português com técnicas de ensino de segunda língua. Contudo, tal metodologia por si só não resolveria a problemática da questão, por não considerar a pedagogia visual na relação professor-aluno surdo.

Para os surdos, a comunicação em seu código linguístico não só os coloca em relação, como permite aprender a partir da troca dentro de um contexto em que a experiência visual é o elemento mais importante de compartilhamento. Como qualquer relação, essa também pode fazer disparar – além do já evidente exercício de poder entre surdos e ouvintes – disputas entre os próprios surdos. Algumas delas podendo ocorrer segundo um critério de maior ou menor domínio da LIBRAS ou do Português como um elemento de hierarquização entre eles.

No caso de Moçambique, de acordo com o Censo de 2007, o país tem uma população de 20,6 milhões de habitantes, distribuídos em 11 províncias com uma grande diversidade sociocultural, linguística e geográfica. Aproximadamente 70% da população vive na zona rural. Na capital do país, a Cidade de Maputo, vive cerca de 5,3% da população. Nas duas províncias mais populosas, Nampula e Zambézia, vive quase 40% da população.

Em Moçambique, existem 18 línguas nacionais e muitos outros dialectos, a maioria deriva do tronco linguístico bantu.

A grande família de línguas bantu compreende mais de 500 línguas com uma origem comum, sendo faladas em toda a metade sul de África. [...] As Línguas Bantu/Línguas Moçambicanas são as mais faladas no país, abrangendo cerca de 81.1% da população [...]. Em termos educacionais, as Línguas Bantu estão integradas na educação bilíngue, no currículo do ensino secundário e no ensino superior [...]. A Língua Portuguesa, a língua oficial do país, é falada ao nível nacional por 47.3% da população, dos quais 16.5% como L1 e 28.8% como L2 (Chimbutane, Stroud, 2012, p. 17-24).

De acordo com Bento Siteo (2015), tanto a língua como a cultura manifestam-se em sociedade. Isto implica que o estudioso de lexicografia (lexicógrafo) precisa associar a maneira de falar de grupos específicos aos respectivos factores culturais, para chegar ao significado pleno das mensagens veiculadas, o que aponta para a necessidade de políticas educacionais que considerem os aspectos culturais que atravessam toda a história, não só de Moçambique, mas de todo o continente africano. No Brasil, esses estudos são, principalmente, desenvolvidos por linguistas.

Em 2012, um grupo de pesquisadores liderados por Feliciano Chimbutane desenvolveu um manual para implementação de uma educação bilíngue no território moçambicano. Entretanto, tal manual se restringe a cinco línguas: changana, ronga, tonga, koti e tshwa. Embora o manual não proponha uma



educação bilíngue para surdos especificamente, seu conteúdo faz menção às línguas de sinais ao afirmar que “há que incluir entre 23 e 40 línguas gestuais, utilizadas nas comunidades de pessoas surdas [no continente africano], entre as quais a Língua de Sinais de Moçambique” (Chimbutane, Stroud, 2012, p. 15). No entanto, essa menção não é suficiente para respaldar a educação bilíngue de surdos em Moçambique.

[...] esta modalidade é problemática, porque é uma versão da modalidade de ensino usada para pessoas ouvintes e poderá não contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e da personalidade destas crianças (Chumane & Maciel, 2021, p. 3).

Acreditamos que a questão esteja centrada na ausência de políticas públicas e/ou linguísticas que apontem para o fato de que a LSM é apenas uma das características que integram a cultura e identidade dos surdos moçambicanos. É necessário que não se reduza a educação multicultural dos surdos somente à adoção da LSM como primeira língua em sua educação. Nesse sentido, chamamos atenção para o fato do manual, proposto por Chimbutane, apontar para a complexidade inerente a qualquer língua e/ou dialecto.

Essa complexidade é o que dá suporte à manutenção não só da língua, mas também de toda uma dinâmica cultural presente na memória social de qualquer povo. Como sublinha Altuna, “[a] cultura banto e a negro-africana, expandem-se e permanecem pela palavra. Fundamentam-se na ‘oralidade’. A palavra tem a primazia e nada se mantém nem vive

sem ela. Por isso cultivam-na e tratam dela com carinho” (1993, p. 84). Desse modo, tanto em Moçambique como no Brasil, pensamos que esse mesmo entendimento deve ser feito na adoção de uma política educacional para surdos, ou seja, devemos considerar os aspectos culturais e identitários que fizeram com que a LSM e a LIBRAS fossem preservadas na memória dos surdos de ambos países.

Nesse ponto do texto se faz necessária uma breve retomada histórica para que o leitor possa acompanhar o processo educacional pelo que passam os surdos moçambicanos. Em 1962, foi concebido o Diploma Legislativo nº 2288<sup>4</sup>, que regulamentou a criação de Escolas Especiais em Moçambique, sendo implementadas inicialmente nas cidades de Lourenço Marques<sup>5</sup> (Escola Dr. Aires Pinto Ribeiro), Beira (Escola Dr. José Araújo de Lacerda) e Nampula (Escola Dr. António Aurélio da Costa Ferreira). Vale ressaltar que, entre os alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique, muitos são surdos ou deficientes auditivos.

Com relação às deficiências comuns nas escolas, identifica-se que existe maior número de alunos com deficiência auditiva [...]. A existência de muitos alunos com deficiência auditiva pode estar associada ao fato de os serviços de saúde serem precários, com dificuldades de acesso a serviços de prevenção, [...] as causas da surdez tendem a estar associadas ao precário acompanhamento sócio

<sup>4</sup> Diploma Legislativo é o equivalente a uma Portaria Normativa no Brasil.

<sup>5</sup> Atual cidade de Maputo.



sanitário e na ocorrência de doenças materno-infantis (Silva, 2021, p. 134).

Dessa forma, a educação para alunos surdos nessas Escolas Especiais teve um carácter reabilitador seguindo normativas como as encontradas em vários países, a saber: a adoção do método oralista, eliminando a língua de sinais da educação de surdos. O ensino para surdos tinha por base o método oral, com ênfase na leitura labial e dactilologia; na iniciação e aperfeiçoamento verbal com apoio de aparelhos de ampliação do som de tipos individual ou colectivo.

Para Steve Baldwin (1988), historiador surdo, o oralismo – uma das formas de educação de surdos baseada no uso unicamente da língua oral – é um tipo de “genocídio cultural”. O autor afirma ainda que desde a fundação da primeira escola oral na Alemanha a pessoa surda foi impedida de sinalizar sob a justificativa de

### 3. Material e método

A metodologia do presente artigo seguirá o viés quali-quantitativo de pesquisa. Entendemos por metodologia qualitativa aquela que tem como foco o interpretação sobre um fenómeno social, cuja dados não necessitam serem quantificados. No caso desse artigo, há a necessidade de trazer alguns dados quantitativos para realizar um breve estudo comparativo entre o desenvolvimento da educação de surdos no Brasil e em Moçambique.

[...] o que parece mais significativo nesse processo é a capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo

que era “feio” e, portanto, contrário aos anseios da maioria ouvinte. Baldwin afirma que o extermínio de uma minoria por parte de uma sociedade “perseguidora” se dá não somente pela via da esterilização, mas também pela via da privação social: a negação da acessibilidade aos espaços de produção e manutenção da cultura tanto de surdos quanto de ouvintes.

No caso do Brasil, a situação é bem similar, apesar da primeira instituição educacional para surdos no país ter mais de 160 anos. Além dessa imensa diferença entre a fundação da primeira escola para surdos em ambos países, o Brasil possui muitas leis/decretos que são frutos da reivindicação dos movimentos sociais de surdos brasileiros. Detalharemos tais questões nos tópicos a seguir.

tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenómenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa (Silva, 2016, p. 213).

Dessa forma, para traçar esse estudo comparativo entre os sistemas educacionais dos dois países, foram utilizados diversos documentos legislativos de ambos na coleta de dados. Vale ressaltar que as autoras desse artigo possuem envolvimento com o movimento social de surdos em seus respectivos países, acompanhando de perto as reivindicações desse grupo social e as



parcas mudanças ainda ofertadas aos mesmos.

Assim, o presente artigo, utilizando-se do método quali-quantitativo apresentará um estudo comparativo da educação de surdos ofertada nos países objetos desse estudo. Para tal, também

serão apresentados os eventos históricos disparadores de mudanças no cenário educativo para surdos. Os resultados dos dados coletados serão apresentados a seguir.

#### 4. Análise de dados

##### 4.1. Da fundação do INES às atuais demandas do movimento social de surdos brasileiros

Em 26 de setembro de 1857, Dom Pedro II funda no Brasil um internato para educação de pessoas surdas do sexo masculino, o Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos<sup>6</sup> – órgão do Ministério da Educação com sede na cidade do Rio de Janeiro. Seu primeiro diretor foi o professor surdo francês Ernest Huet. Após dois anos no cargo, Huet volta para a França. A partir desse ano, o Instituto passa a ter apenas diretores ouvintes<sup>7</sup>.

Em 1880, após a realização de um grande congresso de educadores de surdos em Milão, fica estabelecido o banimento da língua de sinais dos meios escolares de surdos. Dessa forma, a atenção na educação de surdos estaria voltada à oralização, ou seja, à vocalização dos sons da fala. É a partir daí que a língua de sinais passa a ser proibida em praticamente todas as escolas para surdos no mundo, inclusive no Instituto, sendo o seu uso

desestimulado entre os familiares de surdos (Garcia, 2011).

Apesar das inúmeras dificuldades para estabelecer as mudanças necessárias, alguns movimentos contrários à corrente política hegemônica têm sido observados. Um evento marcante ocorreu em março de 1988 na Universidade de Gallaudet em Washington, EUA, quando se deu um *levante* de surdos que só terminou quando a Dra. Elisabeth Ann Zinser, ouvinte, foi deposta do cargo de diretora da instituição. Alguns dias antes, depois de concorrer com outros dois candidatos surdos, ela havia ganhado uma eleição realizada por um conselho acadêmico composto de modo, no mínimo, desigual: 17 membros ouvintes e 4 surdos (Sacks, 1990).

Em 1999, no Brasil, três chapas concorreram à direção do INES. Nenhuma composta por membros surdos, mas uma delas era apoiada pelo corpo discente da instituição. Formada por professores que se lançaram ao aprendizado da LIBRAS, alguns inclusive pais e militantes entre os surdos, a chapa ganha com folga a disputa. Era dezembro, fim do calendário escolar. No ano seguinte, de volta às aulas, uma

<sup>6</sup> Em 06 de julho de 1957 passa a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (ESPAÇO – Informativo Técnico Científico do INES, Edição Especial, 1997).

<sup>7</sup> Aqueles que ouvem pelo canal auditivo.



surpresa: o cargo da direção estava ocupado por Stny Basílio Fernandes dos Santos, indicada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar do espanto geral – afinal a chapa opositora tinha o apoio de alunos e funcionários – o ano letivo se inicia sob a batuta da nova direção, tendo como pano de fundo, uma vez mais, o amordaçamento<sup>8</sup> dos alunos surdos (Garcia, 2011).

Com o fortalecimento do movimento social de surdos no Brasil, esse grupo social consegue conquistar alguns direitos, tais como a oficialização da LIBRAS como língua dos surdos brasileiros através da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005. Assim como a oficialização da profissão de tradutor/intérprete de LIBRAS-Português pela Lei 12.319/2010 e a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS, em âmbito nacional, em todos os cursos de licenciatura. Em 2006, são inaugurados os cursos de Licenciatura em Letras-LIBRAS (UFSC) e Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (INES-DESU). Atualmente o Departamento de Ensino Superior do INES (DESU) conta com quatro cursos de especialização Lato Sensu e o curso de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue, além da referida Licenciatura.

Em novembro de 2018, novamente ocorrem eleições no INES. Dessa vez, com uma chapa com um candidato à diretor surdo: Prof. Paulo André Bulhões. Nessas eleições, concorreram quatro chapas, sendo três compostas majoritariamente por ouvintes e uma com paridade entre ouvintes e surdos (chapa do referido

professor). A tabela abaixo traz os resultados da votação.

---

<sup>8</sup> Expressão muito usada por Harlan Lane.



	168 Docentes	104 Técnicos	560 Alunos		Total
Chapa 1	64	88	161	34	347
Chapa 2	57	41	21	4	123
Chapa 3	9	7	4	2	22
Chapa 4	35	53	285	35	408
Branco	1	5	10	4	20

Figura 1. Fonte: Resultado das eleições do INES.

Como no INES ainda prevalece o voto paritário, apesar da chapa 4 ter um maior número de votos, a chapa 1 foi considerada vencedora das eleições. Isso porque no voto paritário – e não universal – o voto docente possui maior peso que o discente. Como a maioria dos professores e técnicos-administrativos são ouvintes, houve grande adesão à chapa 1, enquanto a maior parte dos votos de alunos foi para a chapa 4. Tal fato gerou grande comoção por parte dos alunos com manifestações do tipo “Luto no INES”. De forma protocolar, foi enviado ao Ministério da Educação (MEC) a lista tríplice com os três mais votados.

Entretanto, em janeiro de 2019, o MEC surpreende a todos elegendo o segundo colocado, Prof. Paulo André Bulhões, como diretor do INES<sup>9</sup>. Esse fato teve uma recepção que podemos entender como muito positiva por parte do alunado surdo, mas muito criticada pelos funcionários ouvintes do Instituto, o que gerou um clima ainda mais tenso nessa instituição cujo o interior é pautado em disputas. Essa é apenas uma demonstração da força com que o movimento social de surdos brasileiros vem lutando pelo

protagonismo no que tange a questões relacionadas aos surdos.

Dessa forma, o movimento social de surdos brasileiros tem se organizado em prol da educação bilíngue para surdos. Uma das principais manifestações ocorridas nos últimos anos foi o Movimento Surdo em Defesa da Educação e da Cultura Surda (Campello & Rezende, 2014), organizado pelas lideranças de surdos para o não fechamento de escolas especializadas, o que vem ocorrendo no Brasil. Tal imposição do governo está baseada na compreensão que o MEC tem sobre a idéia de inclusão de diferentes grupos sociais no âmbito escolar: a chamada “educação inclusiva”. A mesma, entretanto, não atende aos anseios de todos os grupos. Os representantes dos mesmos argumentam que não é possível “incluir” apenas colocando dentro da mesma sala de aula pessoas cegas, surdas, portadores de paralisia cerebral, síndrome de down e outras diferenças. Partilhar o mesmo espaço não significa equidade no respeito às diferenças.

Entoando bandeiras pela oficialização da LIBRAS, a militância de surdos brasileira instituiu várias palavras de ordem: regulamentação da LIBRAS como língua oficial dos surdos brasileiros, direito à língua de sinais como primeira língua (L1), direito a intérpretes de

<sup>9</sup> Ver em <https://www.librasol.com.br/mec-elege-o-diretor-geral-surdo-da-ines/>. Acesso em 05/11/2021.



LIBRAS-Português, valorização de uma “identidade” e “cultura” próprias entre outras. Essas palavras de ordem acabam por fomentar novos territórios, como na afirmação de Perlin:

Não consigo assumir a lógica de que as culturas onde nascemos e passamos a viver parte de nossas vidas se constitui na fonte de identidade cultural. O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos (2001, p. 53).

Ao pensar essa síntese histórica, imaginamos um novo rumo, uma nova conexão, resultante de ações micropolíticas, fomentadas pelo movimento em favor de novas territorializações. Ou seja, uma ruptura com um velho modelo que pensa a surdez a partir da anormalidade, que tenta normatizá-la. E é sobre esse discurso que o

sujeito surdo tem se posicionado, juntamente com aqueles que vivenciam de perto a problemática enfrentada no âmbito educacional – argumentação que vale não só para o surdo brasileiro, mas também para surdos de muitas outras nacionalidades.

Desse modo, a reivindicação por um lugar – um novo território – não necessariamente retira o surdo da situação de subordinação em relação aos ouvintes, pois, a despeito das legislações ora em vigor, vem a ideia de uma educação baseada em padrões biculturais. Tais legislações não asseguram que os ouvintes dominem os padrões culturais do grupo. Como então assegurar uma educação bicultural? Novos desafios com certeza já estão se impondo frente ao novo modelo educacional proposto pelos membros de organizações que estão à frente da militância de surdos brasileiros.

#### 4.2. O caminho da educação de surdos em Moçambique: compassos e descompassos

Como já mencionado, o grande número de crianças surdas matriculadas nas Escolas Especiais de Moçambique, mantidas pelo governo, proporcionou a criação das seguintes escolas especiais privadas: Escola de Educação Especial Nº 1 (localizada em Maputo) e Escola de Educação Especial Nº 3 (localizada em Beira). Embora ambas possuam a mesma estrutura, nesse artigo nos reportaremos apenas à organização e funcionamento da EEENº1.

Para o ingresso na EEENº1, o aluno deve ter um relatório do Serviço Nacional de Saúde que comprove a perda auditiva (Direcção Pedagógica da EEE Nº 1, 2019). Na actualidade, a Escola conta com um total de noventa alunos<sup>10</sup>, alocados desde a pré-escola até a 7ª Classe. A EEENº1 possui treze professores, que defendem a comunicação

<sup>10</sup> Sendo quarenta e sete alunos do género masculino e quarenta e três do género feminino.



total na educação de surdos. A Escola possui dez turmas no período diurno, distribuídas da seguinte forma: no período da manhã atende a pré-escola, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> Classes; no período da tarde da 1<sup>a</sup> até a 5<sup>a</sup> Classe. Essa forma de organização está em desacordo com o que preconiza os itens 3 e 4 do artigo 12 da Lei 18/2018:

3. O Ensino Primário realiza-se em duas modalidades: a) modalidade monolíngue, em língua portuguesa; b) modalidade bilingue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa. [...] 4. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1.º ciclo, 1.<sup>a</sup> a 3.<sup>a</sup> classes; b) 2.º ciclo, 4.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> classes.

De acordo com a referida Lei, o ensino em Moçambique é dividido em: 1) Ensino Primário, composto por seis classes (incluindo a pré-escola); 2) Ensino Secundário, também composto por seis classes. Desse modo, a EEEN<sup>o</sup>1 possui um ano a mais no Ensino Primário e seus professores são contrários à educação bilíngue.

Frente a esse cenário, no âmbito do Ensino Primário, acreditamos ser premente conscientizar os pais dos caminhos educacionais que podem ser traçados, percorridos, no desenvolvimento cognitivo e linguístico de seus filhos surdos. Essa conscientização poderá incentivar, inclusive, os pais na direção do aprendizado da LSM, uma vez que esse meio comunicacional possibilitará uma relação mais afetuosa e uma orientação mais apropriada daquele ser em desenvolvimento. Dentre algumas propostas de actividades podemos pensar na aproximação entre os pais e a equipe

escolar; promover reuniões multidisciplinares; apresentar e debater as leis que organizam o ensino da educação para surdos em Moçambique; estimular o debate entre pais e professores sobre a construção de um currículo que atenda às necessidades do aluno surdo e incentivar a participação de pais e professores nas associações de surdos, nas quais pode ser observado como esse grupo social, os surdos, se organizam e constroem seu modo próprio de entender as situações cotidianas.

Já o Ensino Secundário Geral, conforme anteriormente citado, tem organização similar no que concerne aos ciclos de aprendizagem sendo o primeiro ciclo composto por três anos (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> Classes) e o segundo ciclo de três anos (10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> Classes). Vale ressaltar que nesse nível do ensino foi implementado, em 1998, através de um tratado entre o Ministro da Educação de Moçambique (MINED) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o projeto das Escolas Inclusivas para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças (Guebert & Rodrigues, 2021). Para o ensino dos surdos essa organização é prejudicial, uma vez que a maioria dos professores não possuem uma formação específica na educação de surdos e não dominam a LSM.

No caso da Escola Secundária Josina Machel, os alunos surdos que frequentam o primeiro ciclo estão agregados em turmas específicas. Mas no segundo ciclo são enquadrados nas turmas regulares/inclusivas, visto que o número de estudantes não corresponde ao recomendado para a criação de uma turma,



de acordo com Relatório do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH, 2019).

Ainda de acordo com o Relatório, os professores da Escola Secundária Josina Machel identificaram como constrangimentos: (i) a ausência de susceptibilidade por parte dos professores no atendimento aos alunos surdos; (ii) os alunos surdos possuem dificuldades na assimilação de alguns conteúdos, alegam a falta de tempo para planificar à adaptação dos conteúdos propostos; (iii) possuem dificuldade de interação com os alunos surdos por não conhecerem a LSM; (iv) os professores sustentam que não têm tempo para adequar as aulas de forma a melhorar o aprendizado dos alunos surdos; (v) apontam que não possuem material didático apropriado às diferentes disciplinas que auxiliem os alunos a compreender os conteúdos; (vi) afirmam que quase todos os alunos surdos possuem dificuldades de ortografia e (vii) dizem que os alunos surdos possuem uma baixa autoestima. O que acabamos de expor vai ao encontro da Declaração de Salamanca, ao salientar que:

O maior desafio consiste em organizar formação em exercício para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, condições difíceis em que trabalham. A formação em exercício deverá realizar-se, sempre que possível ao nível da escola, através da interacção com os orientadores e apoiada pela auto-formação (UNESCO, 1994, p. 32).

No ano de 2020, a fim de contornar estes constrangimentos, foram contratados três intérpretes de LSM na Escola Secundária Josina Machel, de forma a

adequar o currículo com a pedagogia visual pois, como assinala Zamora, “[é] necessário incrementar o número de interpretes, desenhar programas de reciclagem para os interpretes em exercício, facilitar o acesso às tecnologias” (2014, p. 257).

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca, todas as crianças que sentem dificuldades no processo de escolarização e todas que estão excluídas do Sistema Regular de Ensino, incluindo as portadoras de deficiência, têm necessidades especiais. Nesta perspectiva, no processo educacional devem ser consideradas as especificidades educacionais de cada aluno:

[...] independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras [...], incluindo crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 17).

Em conformidade com a Declaração de Salamanca, foi assinado um Acordo de Cooperação Bilateral assinado entre a Associação dos Surdos da Finlândia e o Ministério de Educação e Cultura (MINED), que implementou o Projecto “Desenvolvimento e Educação de Surdos em Moçambique”, entre os anos de 2002 a 2007, cujo objectivo foi desenvolver a educação de surdos a partir do uso da LSM como língua de ensino. Neste contexto, Laborit afirma que “para as crianças que aprendem precocemente a língua de sinais, o ou que têm pais surdos,



é diferente. Estes fazem progressos notáveis” (2006, p. 20).

Desse modo, ressaltamos que a língua de sinais deve ser considerada a língua natural das crianças surdas e que somente através do respeito à mesma o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural do surdo pode ser assegurado.

Por tanto, Baptista (2012) diz que as línguas de sinais sendo línguas viso-espaciais, com estrutura própria e gramática, utilizam as mãos, a expressão facial, a postura corporal e os movimentos da cabeça e do corpo que desenvolvem funções gramaticais e linguísticas e deste modo caracterizando-se pela riqueza expressiva. Suas características diferem das línguas áudio-orais, o que faz com que se potenciem habilidades específicas como a atenção, a discriminação visual dos elementos e a agilidade manual. Estes elementos constituem um papel fundamental na emissão dos signos (Vygotsky, 1987), não sendo as línguas de sinais meramente uma reprodução icônica.

Entretanto, a estrutura segregacionista na qual a maioria das escolas se apoia, priorizando a língua áudio-oral em detrimento da língua de sinais, resulta numa discriminação linguística que acaba por dificultar o acesso pleno à educação por parte dos alunos surdos. Por isso, em 2019 foi aprovado o plano curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, onde pode-se constatar que:

A disciplina de Língua de Sinais de Moçambique (LSM) surge no contexto da operacionalização dos princípios legais que defendem a sua utilização

na educação dos surdos. Ela visa desenvolver a competência comunicativa e linguístico-gestual do formando e promover o reconhecimento como uma das línguas moçambicanas e a sua massificação, tendo em conta as particularidades psicológicas do desenvolvimento da criança (MINEDH, 2019, p. 28).

Em Moçambique, o Ensino Superior foi criado por meio do Decreto-lei nº 44.530/1962 com a abertura dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique, actual Universidade Eduardo Mondlane<sup>11</sup>. O Ensino Superior está dividido em três ciclos, sendo o primeiro de formação que tem uma duração de três a quatro anos (dependendo da Instituição de Ensino Superior); o segundo com duração de um ano e meio e, se for profissionalizante, dois anos; e o terceiro ciclo com duração de quatro anos.

Segundo os dados divulgados no Informe do Magnífico Reitor (UEM, 2017), o número de estudantes tem estado a aumentar. Em 2016, 21.211 candidatos concorreram para 4.995 vagas, dessas 35 foram para a Licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique (LSM). Após o processo seletivo, foram ocupadas 31 vagas, sendo apenas duas por estudantes surdos. De acordo com Holcomb:

É evidente que, para muitos estudantes surdos, o ambiente comunicativo nos contextos educacionais não é o mais adequado. Por conseguinte, o compartilhamento de informações torna-se um mecanismo de sobrevivência para esses estudantes surdos, à medida que se esforçam para

<sup>11</sup> Nome atribuído em 1976, após a independência de Moçambique.



avancar pelo sistema educacional que não está inteiramente acessível para os surdos (2013, p. 142).

Desse modo, a Licenciatura em LSM foi iniciada em 2014. Dos docentes e investigadores que têm dado o seu contributo desde a abertura do Curso, seis possuem o grau de Doutor, treze são Mestres e dezesseis Licenciados. Todos têm lecionado duas unidades curriculares por semestre. Já no perfil do Corpo Técnico e Administrativo do Curso, cinco dos membros estão ligados ao trabalho de tradução/interpretação nas quatro turmas existentes e um está vinculado ao Laboratório de LSM. Desse Corpo Técnico e Administrativo, apenas um profissional possui Graduação, de acordo com o Informe do Magnífico Reitor (UEM, 2017).

O Plano Estratégico da Educação “Vamos aprender!” apresenta que “Moçambique encara a Educação como um direito humano e um instrumento chave para a consolidação da Paz, da unidade nacional e para o desenvolvimento económico, social e político do País” (MINED, 2012, p. 1). Porém, o próprio documento admite que “[p]ermanecem contudo, grandes desafios para o futuro, principalmente quanto à capacidade de proporcionar um efectivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema e a sua progressão para o nível seguinte” (MINED, 2012, p. 4). Daí decorre o grande índice de evasão nos diferentes níveis educacionais.

No que se refere à educação de surdos moçambicanos, percebemos que mesmo com o reconhecimento da LSM em

2004 e com a introdução crescente no ensino em 2018<sup>12</sup> o nível de revezamento dos corpos diretores, tanto ao nível do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, bem como nos Institutos de Formação de Professores e escolas ao ser alto, faz com que exista dificuldade de fazer atividades sólidas, sustentáveis e duradouras. É necessário incrementar o número de intérpretes, desenhar programas de capacitação para os intérpretes em exercício, usar as tecnologias de informação e comunicação na educação dos surdos, organizar a coordenação entre os Ministérios responsáveis pela educação e inclusão desse grupo social. Assim, mantemos a esperança de que tais ações, em conjunto com o povo surdo, possam ser concretizadas.

---

<sup>12</sup> A Lei 18/2018 descreve em seu artigo “k) desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais promovendo a sua introdução progressiva na educação do cidadão, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como a participação nos processos de desenvolvimento do País”.



## 5. Considerações finais

Atualmente muitas são as tentativas de tornar o ensino equitativo para todos, independentemente de suas diferenças, sejam elas sociais, sensoriais ou físicas. Muito já se alcançou até o momento, no que se refere ao preconceito para com pessoas portadoras de deficiências, porém, no âmbito escolar, ainda se tem longos passos a percorrer.

Na República de Moçambique, a educação constitui direito e dever de cada cidadão, consignados na Constituição da República. No entanto, esse direito nem sempre é consagrado a todos os cidadãos e, particularmente, àqueles que têm necessidades educativas especiais. Nesse sentido, é importante analisar como as políticas educacionais para a inclusão de crianças e jovens surdos vem se estabelecendo, tendo por base uma formação específica de professores para que esse alunado seja atendido não em suas “especificidades”, mas em seus direitos.

A Constituição Federal brasileira defende a cidadania e a dignidade humana para todos, sem distinção, e para tanto tomou medidas para que o ambiente escolar não seja motivo de exclusão social, mas sim de transformação de uma sociedade que admite todas as diferenças, e sabe conviver com as mesmas de modo respeitoso. Assim, medidas foram propostas para adaptar o ambiente escolar ao portador de deficiência, e não o contrário. Perante a lei é necessário o respeito às diferenças. Para tanto a estrutura da escola deve ser repensada de

modo a receber este aluno sem que o mesmo seja forçado a atender as expectativas que a escola lhe impõe, mas sim que essa se atenha às peculiaridades de seu alunado.

Ao pensar a questão da educação de surdos, em particular, uma vez mais nos damos conta do quão singular e complexo é o momento atual – a despeito de todo um passado “excludente” – cria novas dinâmicas e imposições bem aparatadas em termos de novas explicações consistentes do ponto de vista teórico, mas nem por isso deixando de lado uma tentativa de homogeneizar o grupo. E aqui não nos referimos às meras teorizações, mas a ações concretas como é o caso da recente política para inclusão social e educacional de surdos proposta no Brasil pelo INEP/MEC e da Lei do Sistema Nacional de Educação 18/2018 proposta em Moçambique que reconhece a utilização da língua de sinais no ensino. Essas, assim como muitas bandeiras – novas palavras de ordem – levantadas pelos surdos, já apresentam sinais de ruptura. Rupturas essas que desejamos serem positivas para o protagonismo desse grupo social.



## Referência

- Altuna, R. (1993). *Cultura Tradicional Banto*. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral.
- Azevedo, M. (2015). *Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Baldwin, S. (1988). Genocide & Deafness. *Review The Voice*, mai-jun, p. 7-10.
- Baptista, M. (2012). *Educar e comunicar na surdez: duas faces do mesmo desafio*. Coimbra: Grácio.
- Campello, A., & Rezende, P. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2, p. 71-92.
- Chimbutane, F., & Stroud, C. (2012). *Educação bilíngue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto.
- Chumane, S., & Maciel, C. (2021). Análise da modalidade de ensino bilíngue para a educação de crianças surdas em Moçambique. *Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais*, 2(2), 111-120.  
<http://www.revistacientifica.uem.mz/revista/index.php/lcs/article/view/144>
- Garcia, M. (2011). *Movimento social dos surdos: interseções, atravessamentos e implicações*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Guebert, M., & Rodrigues, M. (2021). Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 9(1), 255-274.  
<https://doi.org/10.5016/ridh.v9i1.51>
- Holcomb, T. (2013). Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: L. Karnopp (Org.), *Cultura Surda na contemporaneidade; negociações, intercorrências e provocações*. Porto Alegre: ULBRA.
- Laborit, E. *O grito da Gaivota*. Barcelona: Seix Barral, 2006.
- Lei Nº 18/2018* sobre o Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional.  
<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/108938/134915/F1233978312/Lei%2018%202018%20MOZAMBIQUE.pdf>
- Lobo, L. (1992). Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: H. Rodrigues, M. Leitão, & R. Barros (Eds.), *Grupos e instituições em análise* (pp. 113-126). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- MINED. (2012). *Plano Estratégico da Educação "Vamos aprender!"*.  
<https://pt.slideshare.net/cuambavatar/plano-estrategico-da-educacao-2012-a-2016>
- MINEDH. (2019) *Plano Curricular. Programas e Regulamento de Avaliação do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*.  
<https://xdocs.com.br/doc/plano-curricular-2019-b5-final-3nremrq9428j>



Perlin, G. (2001). Identidades surdas. In: C. Skliar (Ed.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 51-74). 2 ed. Porto Alegre: Mediação.

Sacks, O. (1990). *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Imago.

Silva, D. (2021). *Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Silva, F. (2016). Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 209–224. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>

Sitoe, B. (2015). Lexicografia Changana-Português: milandos de Equivalência. In: F. Chimbutane & P. Gonçalves (Eds.), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique* (pp. 103-131). Maputo: Alcance.

UEM. (2017). *Informe do Reitor*. Maputo: Imprensa Universitária da Universidade Eduardo Mondlane.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Vygotsky, L. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vilhalva, S. (2009). *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

Zamora, R. (2014). O papel da Língua de Sinais na inclusão escolar e social dos alunos surdos em Moçambique. In: H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo (Eds.), *Didáticas e Práticas de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: Competência, Renovação e Qualidade* (pp. 251-258). 19 ed. Maputo: Alcance.

**Recebido em:** 20/10/2021

**Aceito em:** 23/11/2021

**Nome:** Maria Izabel dos Santos Garcia

**Email:** misgarcia@ines.gov.br

**Endereço para correspondência:** Rua Gertrudes Stern, 1008, casa. Mury, Nova Friburgo, 28615-660



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)