



**UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
M O N D L A N E**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Primário: O  
Caso da Escola Primária Completa de Bagamoyo - 2018**

**Monografia**

Atija Abdul Carimo Dossá

Maputo, Setembro de 2019

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Primário: O  
da Caso Escola Primária Completa de Bagamoyo**

Atija Abdul Carimo Dossá

**Supervisor:**  
dr. Carlos Manhiça

Maputo, Setembro de 2019

Esta monografia é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Departamento de Organização e Gestão da Educação.

**Comité de Júri**

Presidente do Júri

---

O Supervisor

---

O Oponente

---

## **DECLARAÇÃO DE HONRA**

Eu, declaro que esta monografia nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que a mesma constitui o resultado do meu labor individual e das orientações do meu supervisor, estando indicadas no trabalho as fontes utilizadas.

---

(Atija Abdul Carimo Dossá)

## **DEDICATÓRIA**

Eu dedico esta monografia aos meus queridos pais (**Abdul Carimo Osumane Dossá** e **Marta Timóteo Licoze**) e aos meus irmãos (**Aissa, Sheila, Osumane** e **Jamila**) que me proporcionaram apoio nos momentos difíceis da minha vida e sempre estiveram ao meu lado.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por me ter concedido vida e a oportunidade para a concretização deste grande sonho.

Ao meu supervisor dr. Carlos Manhiça que, com paciência e sabedoria, me assegurou orientação científica rigorosa para a realização desta pesquisa.

A todo corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em especial ao Departamento de Organização e Gestão da Educação pelo acompanhamento e conhecimentos adquiridos durante a formação.

Aos meus pais pela confiança, motivação e apoio incondicional que me proporcionaram durante esta caminhada.

Aos meus irmãos que sempre me deram força e, dentro das suas possibilidades, atenderam às minhas inquietações.

A todos os meus entrevistados cujas contribuições deram corpo a este trabalho. A todos meus colegas de turma e da Faculdade pelo companheirismo, alegria e partilha de saberes, em especial a Almina, Cleide, Teresa, Bruno, Francisca, Flávia e Adélio. A todos que directa ou indirectamente contribuíram positivamente para a realização desta pesquisa.

**A todos o meu muito obrigada!**

## **RESUMO**

A inclusão escolar de alunos com deficiência mental coloca à escola o desafio de criar condições com vista ao seu desenvolvimento académico e social. Assim, o estudo centrou-se na Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Primário, síndrome esta que é a causa genética mais comum da deficiência intelectual na população. O mesmo teve como objectivo principal analisar o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down na Escola Primária Completa de Bagamoyo. Pretendeu-se, de forma específica, (i) identificar as práticas de inclusão adoptadas pela EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down; (ii) analisar as estratégias de gestão escolar levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para a inclusão de alunos com Síndrome de Down; e (iii) descrever a importância da participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC de Bagamoyo. Para a sua concretização recorreu-se à pesquisa qualitativa, de carácter descritiva, desenvolvida através de um estudo de caso, tendo sido utilizada a entrevista semiestruturada e a observação sistemática/não participante como técnicas de recolha de dados. Com base na análise dos dados recolhidos, constatou-se que a escola preocupa-se em oferecer melhores condições para a efectiva inclusão do aluno com Síndrome de Down, no entanto depara-se com a falta de meios e recursos humanos qualificados capazes de oferecer uma educação apropriada a esta Necessidade Educativa Especial. Os dados obtidos também apontam a necessidade da colaboração e cooperação com serviços de apoios especializados e educação/aconselhamento aos pais para se dar respostas adequadas às características e necessidades da criança com Síndrome de Down.

**Palavras-chaves:** Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Síndrome de Down.

## **ABSTRACT**

The school inclusion of pupils who suffer from mental disability puts a school in challenge of creating conditions for their academic and social development. So that, the study had centered on the inclusion of pupils who suffer from Down syndrome, which is the most common genetic of intellectual disability that is found in the population. And the same one had as main objective which was to analyze the process of including a pupil who suffers from Down syndrome in the Elementary School Complete of Bagamoyo. It was intended, in a specific way, (i) Identify the inclusion practices adopted by the Elementary School Complete of Bagamoyo to respond to the learning needs of pupils who suffer from Down syndrome; (ii) To analyze the strategies of school management carried out by the Elementary School Complete of Bagamoyo for the inclusion of pupils who suffer from Down Syndrome; (iii) Describe the importance of family involvement in the process of school inclusion of pupils who suffer from Down syndrome at the School of Bagamoyo. In order to achieve this, were used the qualitative research, of a descriptive character, developed through a case study, using a semi-structured interview and systematic / non-participant observation as techniques of data collection. Based on data analysis, it was found that the school worried to offer better conditions for the effective inclusion of pupils with Down syndrome, however faced with the lack of resources and qualified human resources able to offer a proper education to this Special Educational Need. The data also found point to the need of collaboration, cooperation with specialized support services, education and advice to parents so that they give suitable answers to the characteristics and needs of the child that suffer from Down syndrome.

**Key words:** Inclusive Education, Special Needs Education, Down syndrome.

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | Dados sobre número de alunos matriculados no ano de 2018            | 30 |
| Tabela 2 | Dados sobre tipo de NEE que os alunos apresentam na EPC de Bagamoyo | 30 |
| Tabela 3 | Dados sobre o corpo docente da EPC de Bagamoyo no ano de 2018       | 31 |
| Quadro 1 | Caracterização dos participantes da pesquisa                        | 35 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|               |  |
|---------------|--|
| <b>CIDPD</b>  | Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência |
| <b>CRM</b>    | Constituição da República de Moçambique                        |
| <b>EPC</b>    | Escola Primária Completa                                       |
| <b>IFP</b>    | Instituto de Formação de Professores                           |
| <b>MINED</b>  | Ministério da Educação   |
| <b>MINEDH</b> | Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano                |
| <b>NEE</b>    | Necessidades Educativas Especiais                              |
| <b>OMS</b>    | Organização Mundial da Saúde                                   |
| <b>ONU</b>    | Organização das Nações Unidas                                  |
| <b>PEE</b>    | Plano Estratégico da Educação                                  |
| <b>PEEC</b>   | Plano Estratégico da Educação e Cultura                        |
| <b>PEI</b>    | Plano Educativo Individualizado                                |
| <b>PPP</b>    | Projecto Político Pedagógico                                   |
| <b>QI</b>     | Coeficiente Intelectual  |
| <b>ONGs</b>   | Organizações não Governamentais                                |
| <b>SD</b>     | Síndrome de Down   |
| <b>SNE</b>    | Sistema Nacional da Educação                                   |

## ÍNDICE

|   |      |
|---|------|
| DECLARAÇÃO DE HONRA.....  | III  |
| DEDICATÓRIA .....   | IV   |
| AGRADECIMENTOS .....  | V    |
| RESUMO.....   | VI   |
| ABSTRACT.....   | VII  |
| LISTA DE TABELAS E QUADROS .....  | VIII |
| LISTA DE ABREVIATURAS .....   | IX   |
| CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO .....  | 1    |
| 1.1. Introdução .....   | 1    |
| 1.2. Problema de pesquisa.....  | 2    |
| 1.3. Objetivos.....   | 4    |
| 1.3.1. Objectivo geral.....   | 4    |
| 1.3.2. Objectivos específicos.....  | 4    |
| 1.4. Questões de pesquisa .....   | 5    |
| 1.5. Justificativa .....  | 5    |
| CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO .....   | 7    |
| 2.1. Educação Inclusiva em Moçambique .....   | 7    |
| 2.2. Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CIDPD).....       | 9    |
| CAPÍTULO III: REVISÃO DA LITERATURA.....  | 11   |
| 3.1. Definição de conceitos chaves .....  | 11   |
| 3.1.1. Educação Inclusiva .....   | 11   |
| 3.1.2. Necessidades educativas especiais.....   | 12   |
| 3.1.3. Síndrome de Down .....   | 14   |
| 3.2. Paradigmas da educação de pessoas com deficiência .....                                | 15   |
| 3.2.1. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas .....                                  | 15   |
| 3.2.2. Fundamentos da Educação Inclusiva .....  | 17   |
| 3.2.3. Integração vs inclusão.....  | 19   |
| 3.2.4. Escola inclusiva .....   | 19   |
| 3.2.5. Alunos com Síndrome de Down na escola regular .....                                  | 21   |
| 3.2.6. Processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down .....                        | 24   |
| 3.2.7. Participação da família.....   | 25   |
| 3.2.8. Teorias da administração escolar que se interligam com o paradigma da inclusão ..... | 26   |
| CAPÍTULO IV: METODOLOGIA .....  | 29   |
| 4.1. Abordagem metodológica.....  | 29   |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.2. Caracterização do local do “estudo de caso”, a EPC de Bagamoyo .....  | 29        |
| 4.3. Técnicas, Instrumentos e Procedimentos metodológicos.....   | 31        |
| 4.3.1. Entrevista .....  | 31        |
| 4.3.2. Observação.....   | 33        |
| 4.3.3. Análise documental.....   | 34        |
| 4.4. Testagem dos instrumentos de recolha de dados .....   | 34        |
| 4.5. Participantes na pesquisa .....   | 35        |
| 4.6. Análise e interpretação dos resultados .....  | 36        |
| 4.7. Limitações da pesquisa .....  | 36        |
| <b>CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>   | <b>37</b> |
| 5.1. Práticas de inclusão adoptadas na EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down ..... | 37        |
| 5.1.1. Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida às professoras .....   | 37        |
| 5.1.2. Apresentação e discussão dos resultados da observação .....   | 44        |
| 5.2. Estratégias de gestão escolar levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para a inclusão de alunos com Síndrome de <i>Down</i> .....         | 46        |
| 5.2.1. Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida à Directora da Escola e ao Director Adjunto-pedagógico .....         | 46        |
| 5.3. Importância da participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de <i>Down</i> na EPC de Bagamoyo ..... | 49        |
| 5.3.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida à família .....   | 49        |
| <b>CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....</b>   | <b>54</b> |
| 6.1. Conclusões .....  | 54        |
| 6.2. Sugestões.....  | 55        |
| Referências bibliográficas.....  | 57        |
| Apêndice I – Guião de entrevista dirigido às professoras do aluno com Síndrome de Down .....   | 61        |
| Apêndice II – Guião de entrevista dirigido à Directora da escola e ao director pedagógico .....  | 63        |
| Apêndice III – Guião de entrevista dirigido à família do aluno com Síndrome de Down .....  | 65        |
| Apêndice IV – Grelha de observação do aluno com síndrome de down .....   | 66        |
| Apêndice V – Mapa da sala onde ocorreu a observação da aula .....  | 67        |
| Anexo I – Credencial dirigida à Escola Primária Completa de Bagamoyo .....   | 69        |
| Anexo II – Credencial dirigida à Escola Primária Especial N° 2 .....   | 70        |
| Anexo III – Documento hospitalar do aluno com síndrome de down .....   | 71        |
| Anexo IV – imagens de crianças com síndrome de down .....  | 72        |

## **CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO**

Neste capítulo faz-se a introdução do trabalho, aborda-se o problema de pesquisa, os objetivos, as questões de pesquisa e a justificativa.

### **1.1. Introdução**

Por muitos anos as pessoas com deficiências sofreram a dor do preconceito e os malefícios da exclusão social. Referente às pessoas com Síndrome de Down (SD), Faife (2015) afirma que no século XIX associavam-na ao povo mongol, ao idiotismo e ao cretinismo. Até à década de 70 do século passado, esta síndrome era associada a outras terminologias depreciativas como a de imbecilidade, mongoloide, acrossomia congênita e criança-mal acabada ou inacabada.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, desempenhou um papel importante para o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, independentemente das deficiências e diferenças que apresentassem (UNESCO,1998). Por conseguinte, nas últimas décadas a tendência na política social tem sido fomentar a inclusão, pois ela é parte essencial da dignidade e do exercício dos direitos humanos.

Em 1990 foi realizada, em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, baseada no pressuposto de que toda a criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Em 1994, foi realizada em Salamanca, a Conferência Sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo princípio fundamental é de “... todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

Os princípios da inclusão na esfera da educação estão pautados no movimento de inclusão social que visa construir uma sociedade democrática e justa. Assim, a inclusão escolar mostrou-se como um novo paradigma cujo principal valor é o princípio de igualdade, garantindo a todos, independentemente das diversidades, as mesmas oportunidades bem como a conquista da cidadania (Aranha, 2000, citado em Pereira e Matsukura, 2013).

Em resposta à Declaração Mundial de Educação Para Todos e à Declaração de Salamanca, Moçambique adoptou em 1998 a política de educação inclusiva, tendo iniciado com um

projecto-piloto designado *Escolas Inclusivas*, em cinco províncias, nomeadamente, na Cidade de Maputo e nas províncias de Maputo, Nampula, Sofala e Zambézia (MINED, 2000). A partir dos esforços do Plano Estratégico da Educação para o quinquénio 1999-2003 até à actualidade, esta experiência estendeu-se em todo o país. Assim sendo, a pesquisa é subordinado ao tema: ***Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Primário: O Caso da Escola Primária Completa de Bagamoyo***. O Estudo do foi realizado no ano lectivo de 2018, na EPC de Bagamoyo, localizada no Distrito Municipal KaMubukwana, na Cidade de Maputo.

## **1.2. Problema de pesquisa**

À luz do artigo 37 da Constituição da República de Moçambique (CRM) (2004) “os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados”. Dentre os direitos consagrados na Constituição destacamos o direito à educação.

Um dos passos importantes dados pelo Governo de Moçambique para o combate à exclusão na esfera do ensino, permitindo às pessoas com deficiência o exercício pleno do direito à educação, foi a institucionalização do Projecto “Escolas Inclusivas” na rede pública de ensino, com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em escolas regulares.

Dentre vários tipos de NEE, destacou-se para o estudo em questão a SD ou Trissomia 21 que, segundo Faife (2015), é uma malformação congénita dos cromossomas que tem por consequência um atraso generalizado no desenvolvimento das funções cognitivas e psicomotoras. Desta forma, requer muitos cuidados especiais por parte dos pais, da comunidade e técnicos profissionais da educação que acompanham estas crianças.

Faife (2015), na sua abordagem sobre *Alunos com Síndrome de Down em Turmas Inclusivas: contribuições para repensar a inclusão de alunos com NEE em Moçambique* considera que levar um aluno com Síndrome de Down ao desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal é uma tarefa que exige a coordenação de esforços a vários níveis. É então prudente afirmar que ao abraçar a proposta da educação inclusiva, Moçambique chamou para si uma série de desafios. Entre eles, podemos indicar o campo das infraestruturas e/ou materiais especiais, quadro normativo, formação de professores, revisão do projecto educativo das

escolas, concepção curricular para alunos com NEE e, o desenvolvimento da educação especial em paralelo com o fomento de práticas de educação inclusiva.

De acordo com Mandlate (2015), os maiores constrangimentos na implementação da política de educação inclusiva em Moçambique prendem-se com a formação de professores e outros intervenientes no processo educativo bem como a insipiência dos recursos financeiros, materiais e humanos para a sua materialização. Além disso, os alunos com NEE são colocados em turmas regulares cujo rácio professor/aluno é bastante elevado, por vezes chegando as turmas a ter acima de 45 alunos (Nhapuala, 2014).

Embora haja vontade política por parte do governo moçambicano em efectivar a educação inclusiva nas escolas regulares, ainda há falta de condições necessárias para fazer face às diferentes NEE que as crianças apresentam, principalmente, as com SD por estarem acometidas suas funções cognitivas e psicomotoras. Assim,

[...] a finalidade da educação de crianças t-21 é a mesma do que a da educação em geral, ou seja, oferecer-lhes todas as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao alto grau que lhes for possível" (Melero, 1983, citado em Sampedro, Blasco e Hernández, 1997, p. 234).

Importa salientar que, a educação inclusiva, diferentemente da educação tradicional (onde a relação professor/aluno é centrada no professor e na transmissão de conhecimentos.) na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo onde a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento. Ou seja, na educação inclusiva, uma escola deve preparar-se para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos com diferentes interesses e ritmos de aprendizagem. O desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo de ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o carácter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos (Frias, 2009, p.12).

Cardoso (2011, p. 72) explica que:

[...] não basta colocar um aluno com NEE numa sala do ensino regular, sobretudo se ele tiver uma problemática grave, para se poder afirmar que ele está incluído. Ele só

estará de facto, se tiver condições físicas e humanas, se existir empenho e disponibilidade por parte dos agentes educativos, se lhe forem criadas oportunidades para interagir com os seus pares sem problemas, partilhando os mesmos espaços e proporcionando-lhe estímulos que facilitem o seu processo de ensino-aprendizagem.

A criança com SD possui atraso nas suas funções cognitivas e psicomotoras. As deficiências destas funções dificultam as actividades escolares. Portanto, o perfil e o estilo característico de aprendizagem da criança com SD, bem como as suas necessidades individuais devem ser considerados no processo de inclusão escolar (Silveira, 2012).

Na mesma perspectiva, Fernandes (2017, p. 19) acrescenta que:

As características específicas das crianças com SD exigem um trabalho multidisciplinar nos quais a escola e outros serviços externos devem fazer em prol do amadurecimento das funções neurológicas, isto tudo para facilitar a execução das actividades diárias e não só, como também, a aprendizagem e o desenvolvimento no geral.

Atendendo e considerando que uma escola verdadeiramente inclusiva deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, focalizando-se não apenas na sua permanência na escola, mas também no desenvolvimento pleno das suas potencialidades, levanta-se a seguinte questão:

- *De que modo a inclusão de alunos com Síndrome de Down é efectiva no Ensino Primário?*

### **1.3. Objectivos**

O presente estudo visa alcançar os seguintes objectivos:

#### **1.3.1. Objectivo geral**

- Analisar o processo de inclusão de alunos com Síndrome de *Down* na Escola Primária Completa de Bagamoyo.

#### **1.3.2. Objectivos específicos**

- Identificar as práticas de inclusão adoptadas pela EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de *Down*;

- Analisar as estratégias de gestão escolar levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para a inclusão de alunos com Síndrome de *Down*; e
- Descrever a importância da participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de *Down* na EPC de Bagamoyo.

#### **1.4. Questões de pesquisa**

De forma a dar respostas face aos objetivos do trabalho, levantam-se as seguintes questões de pesquisa:

- Que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de *Down*?
- Que estratégias de gestão escolar são levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para a inclusão de alunos com Síndrome de *Down*?
- Qual a importância da participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de *Down* na EPC de Bagamoyo?

#### **1.5. Justificativa**

A motivação para a realização desta pesquisa surge da preocupação da pesquisadora como aspirante em Gestora da Educação face ao cenário crítico vivenciado em Moçambique, no que se refere à inclusão escolar de alunos com NEE em escolas regulares e os desafios do sistema educativo na elaboração de políticas eficazes para promover uma educação de qualidade para todos. Esta situação torna-se pertinente quando as ditas NEE estão ligadas à problemas mentais, tomando como exemplo a SD.

A escolha desta NEE derivou de uma conversa informal com uma rapariga com SD, que frequentou o ensino primário em uma escola regular, na qual afirmou que interrompeu os estudos devido às suas dificuldades na fala. Este facto serviu de inspiração para a realização do presente trabalho, procurando-se caminhos eficazes para que este grupo social faça o exercício pleno do seu direito à educação de qualidade e uma vida condigna, o que é desafiador para uma futura gestora da educação, aprofundar conhecimentos em matéria de inclusão escolar.

Partindo do pressuposto de que, o que acontece na escola é reflexo da sociedade em que estamos inseridos, é importante que se perceba que a recepção de alunos com SD proporciona à escola a oportunidade de contribuir para: construir uma sociedade justa, tolerante, solidária e

ensinar as crianças a perderem o preconceito, assim como todos elementos da comunidade escolar e, estimular os professores a aperfeiçoarem o seu trabalho docente, procurando novas estratégias e formas de actuação pedagógica.

Assim sendo, a pesquisa vai sugerir para que se elaborem mecanismos eficazes de inclusão escolar de alunos SD em Moçambique, trazendo maiores subsídios para sua linha de acção, contribuindo para o seu desenvolvimento académico pessoal e sócio-emocional, lutando incansavelmente contra a exclusão social de pessoas com deficiência intelectual na sociedade moçambicana. Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa é composto por seis capítulos e obedece à seguinte estruturação:

- No capítulo I, apresenta-se a introdução, que incorpora o problema de pesquisa, os objectivos, as questões de pesquisa e a justificativa;
- No capítulo II, apresenta-se a contextualização, onde se discutem as políticas de educação inclusiva em Moçambique e um breve olhar sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CIDPD);
- No capítulo III, apresenta-se a revisão da literatura, no qual faz-se a abordagem das teorias sobre educação inclusiva, dos conceitos principais e do estado de arte da inclusão de alunos com SD;
- No capítulo IV, apresenta-se os procedimentos metodológicos usados para a realização da pesquisa, o tipo de pesquisa, a descrição do local de estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, a caracterização dos participantes da pesquisa e os procedimentos usados para a sistematização e análise dos resultados;
- No capítulo V, apresenta-se a análise e discussão dos resultados do estudo; e
- No capítulo VI, apresentam-se as conclusões e recomendações da pesquisa.

## **CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO**

Neste capítulo apresenta-se a contextualização, onde faz-se a discussão das políticas de Educação Inclusiva em Moçambique e análise da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

### **2.1. Educação Inclusiva em Moçambique**

O princípio da igualdade de oportunidades no acesso à educação surgiu, pela primeira vez, com Constituição da República de Moçambique (CRM) 1990. No seu artigo 92 estabelece: 1. “Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão”; 2. “O Estado promove a extensão e a igualdade de acesso de todos cidadãos ao gozo deste direito”.

Em 1992, visando o reajuste do quadro geral do Sistema Nacional da Educação (SNE), foi revogada a Lei nº4/83, de 23 de Março pela Lei nº 6/92, de 6 de Maio. Por conseguinte, o Governo Moçambicano adoptou a Política Nacional de Educação, através da Resolução nº 8/95, que operacionalizou o SNE, tendo sido concebido o primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE-I) para o período de 1999-2003 que tinha como lema "*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*" (MINED, 1998).

Foi neste contexto que no ano de 1998, em resposta à Declaração de Jomtien, de 1990, e à Declaração de Salamanca, de 1994, foi formalmente introduzida a Educação Inclusiva em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED), como parte integrante do Plano Estratégico da Educação 1999-2003, tendo iniciado um projeto designado *Escolas Inclusivas*. O projecto tinha como objectivos prioritários combater a exclusão escolar das crianças, melhorar a eficácia das escolas e a qualidade de ensino (MINED, 2000).

Passado um ano, em 1999, foi aprovada a Política para a Pessoa com Deficiência através da Resolução nº 20/99, de 29 de Junho, alicerçada no “Princípio Constitucional de não Discriminação” que preconiza o acesso e integração nos estabelecimentos de ensino, com condições humanas, materiais e pedagógicas apropriadas. Pois, a concretização dos objectivos da política de educação inclusiva não depende apenas da inserção de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, faz-se necessária a criação de condições para a sua efectivação.

Em 2004, foi aprovada a CRM 2004 em alteração à CRM de 1990. Manteve-se o Direito à Educação como um direito fundamental de todos os cidadãos moçambicanos, e esta, veio reafirmar nos artigos 35.º, 37.º, 88.º e 125.º, o princípio da inclusão social e igualdade de

oportunidades das pessoas com deficiência, também realçando a necessidade de criação de condições para que todos os cidadãos tenham acesso à educação.

O mesmo pode-se observar em relação aos Planos Estratégicos da Educação. De forma contínua, o princípio da inclusão foi contemplado nos Planos Estratégicos da Educação e Cultura PEEC 2006-2011 (MEC, 2006) e PEE 2012-2016 (MINED, 2012).

Apesar dos esforços envidados pelo Governo desde a implementação da Educação Inclusiva em 1998, Mandlate (2015) afirma que em Moçambique há um grande e generalizado distanciamento entre a formação de professores em termos de abordagem dos conteúdos alusivos às NEE e o perfil profissional dos formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP). Isso, por sua vez, não satisfaz às necessidades e exigências da diversidade dos alunos na sala de aula. Os IFP e as escolas do ensino básico defrontam-se com falta de recursos materiais, financeiros e humanos qualificados, para responderem à demanda das escolas inclusivas. Além disso, observa-se a falta de conhecimento profundo por parte dos formadores e professores naquilo que é a abordagem inclusiva, assim como a ausência das equipas multidisciplinares para potenciarem as escolas no atendimento de crianças com NEE.

Para o sucesso da implementação da Educação Inclusiva em Moçambique, Nhapuala (2014) chama atenção, também, para a consciencialização social sobre o problema, criação de um quadro normativo apropriado, rede de apoio às escolas inclusivas e envolvimento da família.

Um outro ponto crucial que merece a devida atenção é o facto da lei do SNE em vigor (Lei nº 6/92, de 6 de Maio) não fazer referência à Educação Inclusiva, isto é, não existe no SNE uma orientação concreta para implementação dos princípios da educação inclusiva na sua essência, facto que coloca em questão o futuro da Educação Inclusiva em Moçambique. Pois, parafraseado Faife (2015), a adopção de práticas de Educação Inclusiva para a qual caminhamos pode revelar-se um passo em falso se não for alicerçada sobre um forte dispositivo normativo, aumentando, assim, a probabilidade da Educação Inclusiva em Moçambique continuar sendo uma utopia.

## **2.2. Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CIDPD)**

O Governo moçambicano ratificou a CIDPD (Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro) e o respectivo Protocolo Facultativo (Resolução n.º30/2010, de 31 de Dezembro).

Nos termos do disposto no Art. n.º1 da Convenção supracitada, o termo

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interacção com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efectiva na sociedade com as demais pessoas.

Tendo ratificado a CIDPD, o Estado assume a obrigação de criar Políticas Educacionais Inclusivas no nosso país, conforme disposto no n.1 do art. 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida...

No que concerne à esfera educacional, a Convenção estabelece no art. 24, nº 2 que para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Nesta ordem de ideias, as escolas nacionais devem reger-se pelo sistema de educação inclusiva e incumbe-se ao Estado o dever de criar mecanismos (condições humanas e materiais) para que todos os cidadãos com deficiência, sejam inseridos no sistema de ensino regular e recebam o apoio necessário para a maximização das suas potencialidades, pois a Convenção estabelece no nº 2 do Art. 24 que para a realização deste direito (educação), os Estados Partes deverão assegurar que:

- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vista a facilitar a sua efetiva educação;

e) Efectivas medidas individualizadas de apoio sejam adoptadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento académico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Assim, como forma de honrar com os compromissos assumidos internacionalmente, o governo deve criar, junto das comunidades e das famílias, condições para que todos aqueles que possuam algum tipo de deficiência, grave ou não, sejam incorporadas no sistema de ensino regular, recebam apoio necessário para o seu desenvolvimento social e académico.

## **CAPÍTULO III: REVISÃO DA LITERATURA**

Neste capítulo apresenta-se a definição dos conceitos chaves, teorias sobre a Educação Inclusiva e abordagem relativa à inclusão de alunos com Síndrome de Down.

### **3.1. Definição de conceitos chaves**

Nesta secção são definidos os conceitos chaves, nomeadamente: Educação Inclusiva, necessidades educativas especiais e Síndrome de Down.

#### **3.1.1. Educação Inclusiva**

Etimologicamente, a palavra inclusão provém do verbo incluir (do Latim *Includere*) que significa conter em, compreender, fazer parte de ou participar de. Assim, falar de inclusão é falar do educando que se sente contido e parte da escola, ao participar de todas as possibilidades educativas oferecidas pelo sistema educacional, contribuindo, portanto, com o seu potencial (Brevilhere & Steinle, 2008).

Segundo Omote (1999), os movimentos a favor da inclusão surgiram na década de 80 do século passado. A sociedade tomou consciência da necessidade da fusão entre ensino comum e ensino especial para a melhoria da oferta educativa aos alunos com NEE.

A Educação Inclusiva teve maior repercussão a partir da Declaração de Salamanca, onde ela é vista como uma acção educacional humanística, democrática, que percebe o sujeito em sua singularidade, com o objetivo de promover o seu crescimento, satisfação pessoal e inserção social (UNESCO, 1994).

Este conceito carrega uma dimensão político-social, sendo esta, uma proposta educacional defensora dos oprimidos e/ou diferentes, criando condições para o exercício da cidadania, onde o enfoque é a construção de uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, mais humana.

A Educação Inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aulas regulares, apropriadas para a sua (idade cronológica) com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (Jesus e Martins 2000, citados em Cardoso 2011).

Segundo Rodrigues (2007), citado em Fernandes (2017), a Educação Inclusiva é um modelo educacional que promove uma educação conjunta de todos alunos independentemente das suas capacidades e ou estatuto sócio-econômico. Tem como objectivo alterar as práticas tradicionais, remover as barreiras à aprendizagem e valorizar as diferenças dos alunos.

Desta feita, a Educação Inclusiva é concebida como um modelo de educação humanístico, democrático e solidário, baseado no princípio de igualdade de oportunidades que visa proporcionar a todos, independentemente das suas diferenças, uma educação de qualidade. À todos alunos, com ou sem NEE, lhes é assistida uma educação apropriada que promova seu desenvolvimento integral (acadêmico, social e pessoal) e valorizando as diferenças individuais.

### **3.1.2. Necessidades educativas especiais**

De acordo com Jiménez (1997), o termo NEE apareceu pela primeira vez em 1978 no relatório de Warnock, onde considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

O conceito NEE foi redefinido pela declaração de Salamanca passando a abranger a todas as crianças e jovens, cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, que podem surgir em determinado momento da sua escolaridade. Assim, são abrangidas

[...] todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras; crianças superdotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Segundo Correia (1997), alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e sócio-emocional.

Na perspectiva de Brennan (1998), citado em Dengo (2015), há uma NEE quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas)

afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de leve a grave e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do percurso escolar.

As NEE de carácter permanente exigem adaptações generalizadas do currículo, mantendo-se em grande ou todo percurso escolar. Estão relacionadas a problemáticas originadas, no seu âmago, por problemas orgânicos, funcionais e ainda por défices socioculturais e económicos graves. Os tipos específicos de NEE de carácter permanente que podem ser referidos como possíveis de relacionamento com o insucesso escolar são: deficiência intelectual, as dificuldades de aprendizagem, as perturbações emocionais, os problemas motores, os problemas de comunicação, a deficiência visual, a deficiência auditiva, a multideficiência, os cegos-surdos outros problemas de saúde, os traumatismos cranianos e o autismo. Estes dois últimos foram adicionados só nos finais do ano 1990 pelo Departamento de Educação dos EUA (Correia, 1999, citado em Fernandes, 2017). NEE de carácter permanente é o caso do aluno com SD, pois este já nasce com a deficiência.

As NEE de carácter temporário exigem modificação parcial do currículo escolar adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Esta pode manifestar-se como problema pouco acentuado da leitura, escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo-linguístico ou outras competências como o autoconhecimento e a consciência social que lhes permitem lidar com várias situações da vida (Correia, 1999, citado em Fernandes, 2017).

As ideias dos autores supracitados são convergentes na medida em que relacionam as NEE a problemas que interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Concorda-se com o conceito de NEE definido na Declaração de Salamanca pois esclarece que esta não se refere apenas às pessoas com deficiências. Assim, pessoas que não possuem deficiências podem apresentar NEE por factores diversos. Correia (1997) e Brennan (1998) citado em Dengo (2015) são unânimes ao explicarem que esta pode ocorrer durante ou em determinado momento do percurso escolar.

Com base nas definições apresentadas entende-se que há uma NEE quando uma deficiência (física, sensorial ou intelectual) ou um problema social, emocional ou qualquer combinação

destes afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessárias adaptações e apoio especial para que o aluno possa receber uma educação apropriada, que maximize as suas potencialidades.

### **3.1.3. Síndrome de Down**

A palavra "Síndrome" significa um conjunto de sinais e sintomas e "Down" é o sobrenome do pesquisador John Down que foi o primeiro a descrever a associação dos sinais da pessoa com SD (MS-Brasil, 2013).

A SD

[...] é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. A presença de cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas e específicas e atraso no desenvolvimento” (MS-Brasil, 2013, p. 9).

A trissomia 21 pode ocorrer por trissomia simples (mais comum), mosaicismo e translocação. De acordo com Sampedro *et al* (1997), a criança com SD possui uma anomalia cromossômica que implica perturbações de várias ordens, provocando problemas cerebrais, de desenvolvimento físico e fisiológico e de saúde. A síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 que existem numa pessoa "normal". Estes subdividem-se em 26 pares, sendo 22 pares formados por auto-somas e um de cromossomas sexuais. No momento da fecundação, os 46 cromossomas unem-se para a formação da nova célula, e a criança normal recebe 23 pares específicos de cromossomas, existindo em cada um, um cromossoma materno e outro paterno. O óvulo fecundado com esta única célula cresce por divisão celular. Os cromossomas idênticos separam-se no ponto de estrangulação, e cada um deles integra uma nova célula. Assim, as células formadas mantêm os 46 cromossomas de forma constante até à formação completa do embrião. Na criança com Síndrome de Down, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três, em vez de dois, no par 21, razão pela qual também é denominada Trissomia 21.

## **3.2. Paradigmas da educação de pessoas com deficiência**

Nesta secção aborda-se o percurso histórico da educação inclusiva, fundamentos da educação inclusiva, princípios da escola inclusiva, inclusão e processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, participação da família e, por último, as teorias de administração que se interligam com o paradigma de inclusão.

### **3.2.1. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas**

Fazendo uma análise geral sobre a evolução histórica e os caminhos da educação de crianças e jovens com NEE até à actualidade e, tomando como base as leituras feitas em diversas fontes científicas (Correia, 2010; Silva 2009; Jiménez 1997), observa-se que esta passou por fases distintas de acordo as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença. Para uma melhor compreensão do percurso histórico, abordaremos as fases de **exclusão**, **segregação**, **integração** e, actualmente, a de **inclusão**, como tem sido opção de vários autores.

#### ***Fase de exclusão***

Na antiguidade prevalecia a prática de exclusão social das pessoas com deficiências. Na fase de exclusão não havia nenhuma preocupação ou atenção especial para as pessoas com algum tipo de deficiência. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade (Sasaki, 2006, citado em Frias, 2009). Paraphrasing Correia (2010), a história assinala políticas extremas de exclusão social para com as pessoas com deficiências ou incapacidades. Na antiga Grécia, em Esparta, as crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atirados aos rios. Assim, era normal recorrer ao infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças.

#### ***Fase de segregação***

Segundo Jiménez (1997), a segunda fase, a da Segregação/Institucionalização especializada de pessoas com deficiência iniciou nos finais do século XVIII e princípios do XIX, considerado o período em que surgiu a Educação Especial. As pessoas com deficiência eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimento em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação (Sasaki, 2006, citado em Frias, 2009).

### ***Fase de integração***

Vários foram os factores que contribuíram, de certa forma, para se questionar a institucionalização das pessoas com deficiência. Entre eles, está o desenvolvimento de associações de pais, de pessoas com deficiência e voluntários, que reivindicavam, em nome da Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, a liberdade e igualdade de direitos. A consciencialização, por parte da sociedade, sobre a desumanização, a fraca qualidade de atendimento nas instituições e o seu custo elevado; as investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e os avanços científicos de algumas ciências, permitiram perspectivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência (Jiménez, 1997).

A integração escolar substituiu o princípio de *normalização* definido na década de 50 do século XX, por Bank-Milkeson (diretor dos serviços para deficientes mentais da Dinamarca), que por sua vez se estendeu na Europa e nos EUA, que consistia em reconhecer nas pessoas com deficiências os mesmos direitos tal e qual outros cidadãos do mesmo grupo etário, e defendia que a educação de crianças e alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e ensino regular (Silva, 2009). Nesta fase, alguns alunos com NEE eram encaminhados para as escolas regulares, frequentando classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para se adaptarem à sociedade (Sasaki, 2006, citado em Frias, 2009).

### ***Fase de inclusão***

Em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE graves e o reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel a não providenciar respostas educativas para todos os alunos forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando para que fossem criadas condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências (Correia, 2010, p. 33).

Foi neste contexto que surgiu o movimento da inclusão, onde foram questionadas as assunções sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas e outros) e dos pais, sobre a natureza das NEE e a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos (idem).

Os principais movimentos que impulsionaram a inclusão na educação foram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, 1990 (UNESCO, 1990) e, em particular, a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 1994 (UNESCO, 1994), segundo a qual, conforme estabelecido no ponto 2:

- Cada criança tem direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir um nível aceitável de aprendizagem;
- As escolas devem planejar os programas educativos e implementá-los tendo em conta as diferentes características e necessidades de todas crianças e jovens; e
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança e capaz de ir ao encontro destas necessidades.

### **3.2.2. Fundamentos da Educação Inclusiva**

A educação inclusiva afirmou-se com a Declaração sobre Necessidades Educativas Especiais (documento norteador das práticas inclusivas) aprovada aquando da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, que decorreu em Salamanca. Está baseada nos princípios de uma educação para todos e prescreve que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças ou deficiências que possam apresentar (UNESCO, 1994).

Com este movimento reconhecesse-se o direito da pessoa com deficiência e dificuldades de aprendizagem a uma educação de qualidade, sendo este um movimento de inclusão social que luta contra a exclusão social de pessoas que, por possuírem algum tipo de diferença não lhes são criadas as condições necessárias que possibilitem a sua aprendizagem junto de outras ditas "normais".

A Declaração de Salamanca desempenhou um papel importante para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, fornecendo diretrizes básicas para a formulação e reformas políticas nos sistemas educacionais para atender todos os cidadãos, incluindo, desta forma, os com NEE no ensino regular. Nesta perspectiva, cabe aos governos estudar formas de implementação destes princípios. Assim sendo, devem ser criadas condições tendo em conta as características e necessidades de cada um, e às crianças com NEE deve-se implementar uma

pedagogia adequada que vá ao encontro das suas características e necessidades, maximizando o seu potencial, contando, portanto, com o apoio dos serviços de Educação Especial (UNESCO, 1994).

O apoio da educação especial às escolas regulares consiste na adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos e as escolas especiais devem, também servir de centros de formação e de recurso para a prática de inclusão na escola regular (UNESCO, 1994). Nesta linha de pensamento, esta filosofia educativa unifica a educação especial e regular num único sistema educativo. Os alunos com NEE passam a frequentar a escola regular, e nelas deve-se implementar uma pedagogia que vá ao encontro das suas necessidades.

Além de tornar a educação especial como serviço de apoio às escolas regulares, Rodrigues (2000), citado por Freire (2008), acrescenta que a educação inclusiva é uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional e não uma evolução da escola integrativa. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

A inclusão assenta numa nova visão da diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos (Freire, 2008). Tal como afirmado na Declaração de Salamanca, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, e os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1994). Nesse sentido, a diferença e diversidade constituem valores imprescindíveis à prática inclusiva e a escola é um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Ainscow, 1998, citado em Santos, 2016).

### **3.2.3. Integração vs inclusão**

Geralmente, os conceitos de integração e inclusão são interpretados como se fossem sinônimos. Vários escritos foram elaborados com o intuito de esclarecer as diferenças entre ambos. Na óptica de Correia (2008), verifica-se entre a integração e a inclusão uma continuidade do atendimento ao aluno com NEE, mas os modelos que lhes são adjacentes são diametralmente opostos. A integração, na maior parte dos casos, dá relevância a apoios educativos directos para alunos com NEE, fora da classe. A inclusão, por sua vez, proclama esses apoios, muitas vezes indirectos, dentro da sala de aula. Apenas em casos excepcionais os apoios são prestados fora da classe regular.

Na perspectiva de Mittler (2003), a integração consiste em preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de "prontidão" para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não, necessariamente, uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. Já, a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Para Correia (2001), citado por Cardoso (2011), as principais diferenças entre integração e inclusão são as seguintes: a primeira centra-se num grupo específico de alunos, os alunos com NEE, e a segunda em todos os alunos do grupo/turma e na sua aprendizagem, com uma cultura de sala de aula e de escola, o que obriga à sua reestruturação e à reestruturação do currículo.

### **3.2.4. Escola inclusiva**

A implementação de políticas de educação inclusiva coloca à escola o desafio de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, valorizando as diferenças individuais. Segundo a Declaração de Salamanca, conforme descrito no ponto 7 do Enquadramento da Acção:

[...] as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com

as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11).

De acordo com Correia (2008), para a construção de uma escola inclusiva, deve-se considerar um conjunto de princípios, nomeadamente:

- **Um sentido de comunidade:** o sentido de pertença é uma filosofia adjacente à escola inclusiva, todos nela envolvida devem se sentir parte da comunidade escolar. Os educandos devem se sentir apoiados pelos seus pares e pelos demais elementos da escola. A diversidade é assim valorizada tendo como pilares sentimentos de *partilha, participação e amizade*;
- **Liderança:** o órgão directivo constitui um elemento chave no processo de implementação da escola inclusiva, pois faz parte das suas competências criar condições para que todos se sintam parte do projecto educacional da escola que tenha por base os princípios da inclusão. Deve compartilhar a liderança, permitindo aos outros agentes educativos participar activamente na identificação e resolução de problemas;
- **Colaboração e cooperação:** A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a promoverem ambientes de entre ajuda, onde a confiança e o respeito são características essenciais que levam ao encontro das estratégias. Tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. No contexto da inclusão passa a ser imprescindível que os professores se relacionem e colaborem, sempre que possível, com outros profissionais e com a família;
- **Flexibilidade curricular e serviços:** a implementação do sistema inclusivo na escola exige adaptações curriculares (nos conteúdos curriculares, nos materiais e actividades, nas estratégias de ensino e na avaliação) e uma série de serviços de apoio especializados (cadeiras de rodas, terapia da fala, audiometria, psicologia, educação e aconselhamento para os pais etc.) que os alunos com NEE possam necessitar. Devem ser as características e as necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de forma mais concreta e significativa possível para estimular a participação;
- **Formação:** A inclusão de alunos com NEE no ensino regular requer, obrigatoriamente, a formação de educadores e professores em matéria de inclusão, sob o risco de se assistir

prestações educacionais inadequadas. Preparar convenientemente os profissionais para estas funções exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para escola;

- **Serviços de educação especial:** Os serviços de educação especial são serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, visando maximizar o seu potencial; e
- **Apoios educativos:** apoios educativos são um conjunto de intervenções prescritas pelas planificações que visam munir o aluno com NEE, um rol de competências que possam contribuir pra a sua inserção futura na sociedade, desenvolvendo a autonomia e responsabilidade. O *assistente de acção educativa* e o *professor de apoio* (não podem ser confundido com o professor da educação especial) são as figuras educacionais que devem personalizar tal apoio.

### 3.2.5. Alunos com Síndrome de Down na escola regular

A SD foi descrita por John Langdon Down, médico pediatra inglês do Hospital John Hopkins em Londres. Esta síndrome foi oficialmente reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a partir de 1995, após Jérôme Lejeune ter descoberto, em 1959, a sua causa genética contribuindo para o seu reconhecimento científico (Coelho, 2016).

Segundo a OMS (2016), referenciada por Coelho (2016), a prevalência mundial da SD concerne a proporção estimada de 1:1000 nascimentos vivos. Embora se ignore a causa exacta desta síndrome, um dos fatores endógenos a que mais frequentemente associa-se é a idade da mãe (tem maior probabilidade de ocorrência acima dos 35 anos). A alteração genética na SD presente desde o desenvolvimento intrauterino do feto pode ocorrer de três formas: *Trissomia simples*, *Translocação* e *Mosaicismo* (Sampedro et al, 1997).

Para Lambert e Rondal (1982), citado em Sampedro et al (1997, p. 227), como consequência da alteração genética, a pessoa com SD apresenta as seguintes características físicas:

A cabeça é mais pequena do que a normal. A parte de trás da cabeça, occipital, é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde que na criança normal. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Brushfield). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares.

A boca é relativamente pequena. A língua é de tamanho normal mas, em consequência de pequenez da boca associada ao baixo tônus muscular da criança pode sair ligeiramente da boca. Os dentes são pequenos muitas vezes mal formados e mal implantados e podendo faltar alguns. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Frequentemente curvada na direcção dos outros dedos da mão. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé. A pele aparece ligeiramente arroxada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos.

Para além destas peculiaridades supracitadas, pessoas com SD costumam ter uma altura inferior à média da população em geral. Contudo estes aspectos não são absolutos, podendo ser superados mediante um acompanhamento específico (Sampedro et al, 1997).

De acordo com Moreira (2000) citado em Faife (2015), problemas de saúde podem acometer a pessoa com Síndrome de Down: cardiopatia congênita (40%); hipotonia (100%); problemas de audição (50 a 70%) e visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tiróide (15%); e problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce. Para além de que 70 a 80% dos casos de SD são eliminados prematuramente.

Em relação às características comportamentais, os indivíduos com SD, geralmente, são calmos, afetivos, bem-humorados com prejuízos cognitivos, mas que em alguns casos podem apresentar variações comportamentais (Schwartzman, 2007, citado em Marques & Hartmann, 2012). Neste sentido, as alterações do comportamento, sintomas característicos de autismo assim como manifestações clínicas relacionadas com a hiperactividade com défice de atenção também são comuns (Siqueira, 2006, citado em Coelho, 2016). A personalidade varia muito de indivíduo para indivíduo, podendo apresentar distúrbios de comportamento. A atitude da pessoa com SD pode variar de acordo com o seu potencial genético e as características culturais do meio em que convive (Schwartzman, 2007, citado em Marques & Hartmann, 2012).

Percebe-se que o atraso no desenvolvimento da pessoa com SD não resulta apenas da herança genética, mas da qualidade dos estímulos recebidos no ambiente onde se encontra inserido, de uma educação de qualidade. Daí a importância da escola promover uma pedagogia que maximize as suas potencialidades, pois se forem criadas condições favoráveis, esta pode-se

desenvolver melhor. Em relação a este aspecto, Vigotski, citado por Santos (2016), afirma que grande parte da dificuldade das crianças com atraso mental, acontece devido ao seu isolamento e a pouca interação com o meio social, ou seja, com pessoas mais evoluídas.

### ***Desenvolvimento cognitivo e psicomotor***

Nas pessoas com SD, as alterações genéticas resultam no comprometimento da capacidade cognitiva. Este atraso no desenvolvimento cognitivo, por muito tempo denominado deficiência mental, segundo Sasaki (2005) citado em Bourscheid (2008) ganhou uma nova nomenclatura, passando a ser deficiência intelectual.

No caso da SD, o coeficiente intelectual (QI), determinado através da administração de uma prova de inteligência estandardizada, pode variar entre ligeiro (QI entre 50 e 70), moderado (QI entre 35 e 50) e grave (QI entre 20 e 35), situando-se na maior parte dos casos em ligeiro e moderado (Bull & Committee on Genetics, 2011, citado em Coelho, 2016).

Sampedro et al (1997) apresentam algumas características cognitivas associadas à Trissomia 21:

- **Percepção:** comparada com a de outras crianças, apresenta maiores dificuldades na discriminação visual e auditiva; no reconhecimento táctil dos objectos a três dimensões, em copiar e reproduzir figuras geométricas; rapidez perceptiva; relaciona-se com o concreto e não com o abstracto. Portanto, qualquer aprendizagem perceptiva deve realizar-se através de maior número possível de vias sensitivas;
- **Atenção:** estas crianças apresentam défice de atenção, necessitam de mais tempo para centrar a atenção; revelam uma maior dificuldade em reter as respostas. Daí a necessidade de forte motivação para manter o seu interesse;
- **Memória:** as crianças com trissomia 21 orientam-se pelo concreto e não pelo abstracto. Assim, elas têm uma boa memória de reconhecimento elementar em tarefas simples, mas ela diminui quando é necessária uma intervenção activa e espontânea de organização do material a memorizar. Sendo a memorização importante, não só para aprendizagem escolar, mas também, para o desenvolvimento global da pessoa, faz-se necessária a potencialização sistemática dessa capacidade; e
- **Linguagem:** na criança com SD, o desenvolvimento da linguagem tem um atraso considerável em relação às outras áreas de desenvolvimento. Detecta-se maior dificuldade na expressão do que compreensão. Portanto, é fundamental uma intervenção

precoce (na família), e no contexto escolar deve ser integrada no programa da escola, pelo que a colaboração entre o terapeuta da fala e os professores será de extrema importância.

Em relação ao desenvolvimento psicomotor, as crianças com SD, comparadas às outras crianças ditas “normais”, apresentam atraso generalizado.

O problema específico do desenvolvimento psicomotor da criança com trissomia 21 (atraso em adquirir o equilíbrio, a preensão, a marcha etc.), depende diretamente da psicomotricidade. A psicomotricidade consiste numa sensibilização [...] estimulação complementar que permite o progresso no desenvolvimento motor [...] contribui para organização da personalidade da criança mediante diferentes técnicas e terapias corporais (Sampedro et.al 1997, p. 241).

Ainda de acordo com mesmo autor, a intervenção psicomotora contribui para o pleno desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de alunos com trissomia 21. Por isso, a psicomotricidade faz-se necessária na prática pedagógica da escola.

Sampedro et al (1997) afirmam que a psicomotricidade fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal, desenvolvimento afectivo e cognitivo são elementos que devem ser contemplados no programa escolar para melhor atendimento de alunos com SD.

### **3.2.6. Processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down**

Crianças com deficiência associada ao atraso mental possuem uma anomalia no desenvolvimento, que no contexto de aprendizagem, coloca-os em desvantagem proporcionada pela formação assíncrona e difusa da actividade psíquica no geral (Lubóvsky, 2006, citado em Dengo, 2015). Assim, na prática pedagógica diária tornam-se frequentes inquietações provenientes seja dos professores quanto dos encarregados de educação, referentes, por um lado, à baixa experiência didáctico-metodológica dos professores para lidar com alunos com deficiência intelectual numa turma inclusiva e, por outro, a fraca adesão da sociedade para a prática educativa (Dengo, 2015).

Segundo Silveira (2012), embora cada criança com SD possua suas características próprias, existe um perfil de aprendizagem específico com seus pontos fortes e francos que nos dão a conhecer os factores que facilitam e inibem a aprendizagem destas crianças.

Em relação aos factores que facilitam a aprendizagem, destaca-se a forte consciência visual e habilidades visual inerente aos conteúdos, incluindo:

- Habilidades para aprender e usar sinais, gestos e apoio visual;
- Habilidades para aprender e usar a palavra escrita;
- Imitação de comportamentos e atitudes dos colegas e adultos; e
- Aprendizagens com vertente prática, materiais didáticos direcionados a atividades de manipulação.

No concernente aos factores que inibem a aprendizagem, são destacados os seguintes:

- O desenvolvimento tardio das habilidades motoras, tanto fina como grossa;
- As dificuldades de audição e visão;
- As dificuldades no discurso e na linguagem;
- O deficit de memória auditiva recente;
- A capacidade de concentração mais reduzida;
- A dificuldade sentida na consolidação e retenção dos conteúdos;
- A dificuldade com generalizações, pensamentos abstratos e raciocínio; e
- A dificuldade em seguir sequências.

Ainda em relação aos factores que inibem a aprendizagem das crianças com SD, o autor supracitado acrescenta que estes requerem o uso de estratégias que os minimizem ou neutralizem.

### **3.2.7. Participação da família**

A família é um elemento essencial no processo de educação dos seus filhos e o seu papel torna-se ainda mais importante quando se trata de alunos com NEE. De acordo com Cardoso (2011), os pais são participantes indispensáveis na medida em que contribuem com o conhecimento específico que têm do filho e da sua situação familiar e manifestam as suas preocupações e expectativas relativamente ao seu futuro.

Para envolver os pais em todo o processo educativo, deve-se levar em consideração as suas necessidades e prioridades na organização e na elaboração do Plano Educativo individualizado (PEI); devem ser criadas condições para que possam colaborar com o trabalho a desenvolver na escola e dar-lhe continuidade em casa e na comunidade; respeitar as suas expectativas, assim

como as suas tradições e valores culturais; mantê-los informados acerca dos progressos do filho, fazendo uso de uma linguagem simples e positiva; criar espaços de comunicação para os pais poderem manifestar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades (Nunes, 2005, como citado em Cardoso, 2011).

Segundo Sampedro et al. (1997), o facto da SD ser diagnosticável desde o momento de nascimento é favorável na medida em que facilita a iniciação de uma estimulação precoce com vista ao seu desenvolvimento. Portanto, logo nos primeiros meses de vida a família deve receber uma preparação para que adopte uma postura positiva e adequada em relação a esta deficiência. Assim, no processo de inclusão escolar é necessário dar continuidade do trabalho desenvolvido na escola em casa.

### **3.2.8. Teorias da administração escolar que se interligam com o paradigma da inclusão**

“A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (i) é um direito fundamental, (ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (iv) pode constituir um veículo de transformação da sociedade” (Freire, 2008, p. 8). Partindo deste princípio, é possível relacionar o paradigma da inclusão com as teorias da administração. Abaixo são destacadas algumas teorias que se interligam com o paradigma da inclusão, nomeadamente: *Teoria das Relações Humanas, Teoria de Sistemas, Teoria da Contingência e Teoria do Desenvolvimento Organizacional.*

#### *Teoria das relações humanas*

De acordo com Chiavenato (2003), a Teoria das Relações Humanas teve origem nos Estados Unidos da América, como resultado da experiência de Hawthorne, sob coordenação de Elton Mayo. Surge da necessidade de humanizar e democratizar a administração, colocando em questão os conceitos rígidos e mecanicistas da Teoria Clássica da Administração. Na teoria das relações humanas o ser humano é visto como *homo social* motivado pela necessidade de reconhecimento, aprovação social e participação nas actividades dos grupos sociais onde se encontra inserido.

Do mesmo modo, o paradigma de inclusão, para além de ser um movimento educacional é “também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p. 5).

### *Teoria de Sistemas*

Segundo Chiavenato (2003), a Teoria de Sistemas concebe a organização como um sistema social constituído por subsistemas que devem interagir com meio externo para garantir a sua sobrevivência. Assim, a organização é vista como um sistema aberto em constante interação dual com o ambiente, isto é, influencia e é influenciado pelo meio circundante.

A escola é, também, um sistema aberto que influencia o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas regulares constituem meios mais capazes de combater as atitudes discriminantes criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-comunidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

### *Teoria da Contingência*

De acordo com Chiavenato (2003), a teoria da contingência defende que não existe uma teoria administrativa ou maneira única de garantir a eficácia nas organizações. Esta teoria coloca a ênfase nas exigências do ambiente: de fora para dentro. A teoria da contingência explica que existe uma relação funcional entre as condições do ambiente e as técnicas administrativas para o alcance dos resultados. Verificou-se que o ambiente externo e a tecnologia usada na organização tem grande influência no alcance dos objectivos organizacionais. A abordagem contingencial encerra um aspecto proactivo, onde o reconhecimento, diagnostico e adaptação à situação são fundamentais para a organização.

Esta teoria se interliga com o paradigma da inclusão na medida em que a filosofia inclusiva coloca à escola o desafio de se preparar para atender uma diversidade de alunos com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Neste sentido, “a escola deve adoptar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que lhe permita adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições” (Ainscow, 1999; Hargreaves, 1998; Skrtic, 1991; Thousand & Villa, 1999, ctados em Freire, 2008, p. 11). No contexto da inclusão, as tecnologias desempenham um papel preponderante, principalmente, no atendimento educativo especializado aos alunos com NEE, facilitando-lhes o acesso ao conteúdo educativo. Os meios tecnológicos são considerados por Correia (2008), como parte integrante de um conjunto de serviços especializados que os alunos com NEE possam necessitar para o apoio à aprendizagem.

### *Teoria do desenvolvimento organizacional*

Desenvolvimento organizacional refere-se às mudanças planificadas que ocorrem dentro das organizações. A teoria do desenvolvimento organizacional surgiu a partir de 1962 em razão da constante mudança do mercado de trabalho, da necessidade de adaptação por parte das organizações e da evolução rápida das tecnologias. Esta teoria aberta, democrática e participativa, defende que as organizações devem se focar mais nas pessoas do que nas técnicas e recursos para conseguir maior capacidade de realizar mudanças necessárias ao desenvolvimento organizacional. Privilegia a participação de todos no processo de tomada de decisão, desenvolvimento de trabalho em equipa e solução de conflitos através da negociação e resolução de problemas.

Esta teoria se interliga com ao paradigma da inclusão, pois os conceitos de participação e democracia são inerentes à Educação Inclusiva. Para Correia (2008), a colaboração e cooperação constituem parte dos princípios essenciais para a construção da escola inclusiva. O processo de inclusão na escola exige que haja colaboração entre professores, família, psicólogos e outros agentes educativos. O gestor escolar deve criar condições para o comprometimento de todos com projecto educacional da escola baseado na filosofia inclusiva e partilhar a liderança para que todos agentes educativos participem na identificação e resolução de problemas.

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGIA**

Neste capítulo apresenta-se a metodologia usada para a realização da pesquisa. É apresentado o tipo de pesquisa, a descrição do local de estudo, os instrumentos e procedimentos metodológicos.

### **4.1. Abordagem metodológica**

Para o alcance do objectivo de estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de um “estudo de caso”. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com aprofundamento da compreensão de um grupo social, uma organização. Esta preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Entre outras palavras, a pesquisa qualitativa tem como características a descrição, compreensão e explicação de um fenómeno em causa.

Quanto aos objectivos, a pesquisa caracteriza-se por descritiva. Visa a descrição de factos e fenómenos de uma determinada realidade (Trivinos, 1987, citado em Gerhardt e Silveira 2009).

### **4.2. Caracterização do local do “estudo de caso”, a EPC de Bagamoyo**

A EPC de Bagamoyo localiza-se no Bairro de Bagamoyo, distrito municipal KaMubukwana, antigo distrito urbano número cinco, na zona periférica da Cidade de Maputo.

A escolha desta escola deveu-se pelo facto de ser uma instituição de ensino regular, onde foi encontrado um aluno com SD, que por sua vez constituiu o objecto de estudo da pesquisa. Deste modo, possui características necessárias para o desenvolvimento do estudo.

A escola foi inaugurada a 17 de Fevereiro de 1993, pelo Presidente da República, na altura, Joaquim Alberto Chissano. Inicialmente, apenas lecionava o 1º grau do Ensino Primário (1ª à 5ª Classe), mas com o passar do tempo foi introduzido o 2º grau (6ª e 7ª Classe), passando, assim, a oferecer o Ensino Primário Completo (1ª à 7ª Classe). A escola também oferece um Curso de Formação de Professores à Distância, no Modelo 10ª +2 para o Ensino Primário.

Relativamente à estrutura física, a escola é constituída por dezasseis salas de aulas distribuídas em 4 blocos. Dois blocos administrativos, sendo que um comporta o gabinete da Directora da

Escola e a Secretaria, e outro onde encontra-se a Sala dos Professores e o gabinete do Director Adjunto-pedagógico. Um bloco destinado ao curso de formação de professores A escola também possui um pátio para recreio, um local para área desportiva e seis casas de banho distribuídas em 3 blocos, dos quais apenas um bloco com três casas de banho está disponível.

Tabela 1 – Dados sobre número de alunos matriculados no ano de 2018

|       | Número de Alunos | Percentagem (%) | Número de alunos com NEE | Percentagem |
|-------|------------------|-----------------|--------------------------|-------------|
| H     | 1083             | 47%             | 37                       | 53%         |
| M     | 1244             | 53%             | 33                       | 47%         |
| Total | 2327             | 100%            | 70                       | 100%        |

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Bagamoyo (2018).

De acordo com a Tabela 1, no ano de 2018 foram matriculados, na EPC de Bagamoyo, dois mil e trezentos e vinte e sete alunos, sendo mil e oitenta e três do sexo masculino, correspondentes a quarenta e sete por cento, e mil e duzentos e quarenta e quatro do sexo feminino, correspondentes a cinquenta e três por cento. Deste universo de alunos, foram identificados setenta alunos com NEE, dos quais trinta e sete são do sexo masculino, nos quais o aluno com Síndrome de Down faz parte, e trinta e três do sexo feminino.

Tabela 2 – Dados sobre tipo de NEE que os alunos apresentam na EPC de Bagamoyo

| Necessidades Educativas Especiais | H  | M  | Total | Percentagem (%) |
|-----------------------------------|----|----|-------|-----------------|
| Dificuldades de Aprendizagem      | 21 | 13 | 34    | 48%             |
| Transtorno de fala                | 2  | 0  | 2     | 3%              |
| Audição Reduzida                  | 6  | 6  | 12    | 17%             |
| Baixa Visão                       | 4  | 11 | 15    | 21%             |
| Surdez                            | 0  | 1  | 1     | 2%              |
| Deficiência Físico-motora         | 2  | 1  | 3     | 4%              |
| Atraso Mental                     | 1  | 1  | 2     | 3%              |
| Síndrome de Down                  | 1  | 0  | 1     | 2%              |
| Total                             | 37 | 33 | 70    | 100%            |

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Bagamoyo (2018).

Observa-se na Tabela 2 que dos setenta alunos com NEE, a maioria possui Dificuldades de Aprendizagem, com trinta e quatro alunos, correspondentes a 48%. De seguida, a Baixa visão com quinze alunos, correspondentes a 21%; 17% de alunos com Audição Reduzida; 4% de alunos com deficiência físico-motora; 3% de alunos com Transtorno de Fala; 3% com Atraso Mental; 2% com surdez e 2% com SD, ambos correspondentes a um aluno.

Tabela 3 – Dados sobre o corpo docente da EPC de Bagamoyo no ano de 2018

|       | Número de professores | Percentagem (%) | Número de professores com formação em NEE | Percentagem |
|-------|-----------------------|-----------------|---|-------------|
| H     | 15                    | 31%             | 0   | 0%          |
| M     | 34                    | 69%             | 3   | 100%        |
| Total | 49                    | 100%            | 3   | 100%        |

Fonte: Direcção Pedagógica da EPC de Bagamoyo (2018).

De acordo com a Tabela 3, o corpo docente é constituído por quarenta e nove professores, sendo quinze do sexo masculino e trinta e quatro do sexo feminino. Tal como pode-se observar na tabela, apenas três professoras têm formação em NEE. Com base na informação recolhida na Direcção Pedagógica da Escola, estas professoras têm formação em Linguagem de Sinais de Moçambique.

### 4.3. Técnicas, Instrumentos e Procedimentos metodológicos

O “estudo de caso” é uma categoria de pesquisa qualitativa cujo objecto é uma unidade que se analisa profundamente (Mutimucuo, 2009). Segundo Fonseca (2002), citado em Gerhardt e Silveira (2009) um “estudo de caso” pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Assim, entendeu-se analisar a inclusão de um aluno com Síndrome de *Down*, identificado na EPC de Bagamoyo.

Após definir o objecto de estudo e o local de pesquisa, determinou-se como técnicas para a recolha de dados a entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Para a concretização da pesquisa foi feito o pedido de credencial à Direcção da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e posteriormente apresentada à Direcção da EPC de Bagamoyo. No momento da apresentação do documento, foram esclarecidos os objectivos do trabalho e explicadas as suas finalidades académicas. Concedida a autorização, solicitou-se outra credencial dirigida à unidade de testagem dos instrumentos de recolha de dados, onde seguiu-se as mesmas formalidades. No processo de recolha de dados, garantiu-se a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados e do sujeito de pesquisa.

#### 4.3.1. Entrevista

A entrevista é definida por Gerhardt e Silveira (2009), como sendo uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. Esta técnica permite a obtenção de dados com elevado nível de profundidade. Optou-se pela entrevista semiestruturada onde,

segundo Mutimucuío (2009, p. 53) “existe um roteiro preliminar de perguntas contendo as ideias principais, que se molda à situação concreta da entrevista. O entrevistador pode adicionar novas perguntas de seguimento se for necessário.” Assim, foi administrada uma entrevista semiestruturada à Directora da Escola, ao Director Adjunto-pedagógico, às duas professoras que trabalharam com o aluno durante o seu percurso escolar na EPC de Bagamoyo e ao encarregado de educação.

A entrevista com as professoras visou responder à primeira questão de pesquisa: *que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down?*

A entrevista com os órgãos directivos da escola (Directora da Escola e o Director Adjunto-pedagógico) teve como objectivo responder à segunda questão de pesquisa: *que estratégias de gestão escolar são levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para a inclusão de aluno com Síndrome de Down?*

Através da entrevista com os pais/encarregados de educação pretendeu-se responder à terceira questão de pesquisa: *qual a importância da participação da família no processo de inclusão escolar de aluno com Síndrome de Down na EPC de Bagamoyo?*

As entrevistas ocorreram no terceiro trimestre no ano lectivo de 2018, dentro do espaço escolar, marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Os guiões de entrevista foram composto por perguntas abertas e fechadas, dividida em duas partes. A primeira se refere a dados sociodemográficos e a segunda constituída por perguntas que permitiram recolher dados para responder as questões da pesquisa.

O guião de entrevista dirigido às professoras foi constituído por perguntas que permitiram colher informações sobre as práticas de inclusão adoptadas pela EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de aluno com SD (Apêndice I).

O guião de entrevista dirigido aos órgãos directivos visou colher dados sobre estratégias de gestão escolar levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para facilitar a inclusão de aluno com SD (Apêndice II).

E, através do guião de entrevista dirigido ao encarregado de educação foram colhidos dados sobre a participação da família no processo de inclusão escolar de aluno com SD na EPC de Bagamoyo (Apêndice III).

#### **4.3.2. Observação**

Na perspectiva de Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), “a técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contacto mais próximo com o objeto de estudo”. Para a observação do aluno em sala de aula optou-se por usar a técnica de observação sistemática/não participante, pois segundo os autores supracitados neste tipo de observação o pesquisador não se integra ao grupo observado, fazendo papel de espectador usado em pesquisas que requerem uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos. Nesse sentido, antes de executar a observação sistemática, há necessidade de se elaborar um plano para sua execução e a respectiva grelha de observação.

A técnica de observação teve como objectivo responder à primeira questão de pesquisa: *que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down?*

A observação foi feita no terceiro trimestre do ano lectivo de 2018, na sala de aula do aluno com SD, durante uma hora de tempo e vinte e cinco minutos, período da manhã (Apêndice V: mapa da sala onde ocorreu a observação da aula). As observações realizadas na sala de aula contribuíram para uma compressão mais aprofundada sobre o processo de inclusão de alunos com SD em turma inclusiva.

A grelha de observação foi constituída por seis categorias, nomeadamente: interacção com outras crianças, interacção com a professora, interacção com objectos/materiais e actividades, ocorrência de comportamento pouco sociais, ocorrência de comportamentos favoráveis à socialização e, por último, práticas pedagógicas utilizadas na sala de aulas (Apêndice IV).

Os dados obtidos permitiram analisar o comportamento do aluno com SD em sala de aula, a atitude dos seus pares, a participação nas actividades e as práticas pedagógicas utilizadas para facilitar a aprendizagem do aluno com SD.

### **4.3.3. Análise documental**

Mutimucuío (2009) refere que a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. Neste caso, a análise documental permitiu colher dados sobre o número de aluno com NEE que frequentaram a EPC de Bagamoyo no ano lectivo de 2018 e a tipologia. Embora não se tenha tido acesso ao Projecto Político Pedagógico (PPP), foi possível ter conhecimento de que a filosofia inclusiva não foi contemplada neste documento norteador da acção educativa da escola.

### **4.4. Testagem dos instrumentos de recolha de dados**

Segundo Gil (2008), a testagem de instrumentos de recolha de dados em trabalhos de pesquisa visa assegurar-lhe validade, clareza dos termos usados e precisão. Portanto, foi feita a testagem dos instrumentos de recolha de dados na Escola Primária Completa Especial N° 2, destinada a alunos com deficiência mental e localizada na Avenida Julius Nherere, N° 672, distrito municipal KaMphumo, no município da Cidade de Maputo.

A escola conta com 122 (cento e vinte e dois) alunos divididos em dois grupos: Secção Preparatória e Escolarização. No grupo da secção preparatória encontra-se a maior parte dos alunos com SD, onde existe um psicólogo para trabalhar com estas crianças. Já, o grupo da escolarização é composto por sete turmas, da 1ª à 7ª Classes, sendo que a distribuição das mesmas é de uma por cada Classe. Neste grupo apenas encontra-se uma aluna com SD, sendo da 1ª classe, com base na qual fez-se a testagem dos instrumentos de recolha de dados.

Foi efectuada uma entrevista com a mãe da aluna, a professora e a Directora Adjunta-pedagógica. A observação da aula não foi possível faze-la por ter coincido com o período de avaliação. Entretanto, através da testagem foi possível perceber a dificuldade dos entrevistados em responderem algumas perguntas, por não terem sido claras. Foram identificadas questões repetidas no guião da entrevista dirigida ao encarregado de educação. Embora não tenha sido feita a observação, o contacto directo com a sala possibilitou refletir sobre as necessidades de reestruturar-se a grelha de observação. Por conseguinte, foram feitas as devidas alterações com vista ao alcance dos objectivos definidos para a pesquisa.

#### 4.5. Participantes na pesquisa

Tendo em conta a natureza e o objectivo do estudo, os participantes da pesquisa foram: um aluno com SD, duas professoras que trabalharam com o menino durante o seu percurso escolar na EPC de Bagamoyo, o seu encarregado de educação, a Directora da Escola e o Director Adjunto Pedagógico.

O quadro abaixo apresenta, detalhadamente, as características dos participantes da pesquisa. Nele estão patentes os dados referentes à formação, a função que exercem na escola, a experiência de trabalho e a codificação dos mesmos.

**Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa**

| Participantes               | Código | Descrição  |
|-----------------------------|--------|--|
| Aluno com Síndrome de Down  | ASD    | Tem 13 anos, frequenta a 2ª Classe como aluno repetente. Foi matriculado na EPC de Bagamoyo em 2016 e foi inserido em uma turma da 1ª Classe. Em 2017 frequentou a 2ª Classe, tendo sido reprovado por não ter adquirido as competências necessárias para transitar à 3ª classe.   |
| Ex-professora               | PFA    | Nível médio em Formação de professores, 10ª+2. Trabalha na escola há 16 anos, sendo 12 anos na secretaria da escola e 4 anos como professora. Foi professora do aluno com Síndrome de Down na 1ª Classe e 2ª Classe (2016 e 2017, respectivamente). Durante sua trajetória, teve como experiência dois alunos com NEE, o com SD e uma com atraso mental. É professora de uma turma da 3ª Classe constituída por 47 alunos, dos quais 23 são do sexo masculino e 24 do sexo feminino. |
| Actual Professora           | PFB    | Licenciada em Educação de Infância na Universidade Pedagógica e nível médio em Formação de Professores, 10ª+3. Trabalha como professora há 19 anos. Na sua experiência é a primeira vez que trabalha com aluno com SD.   |
| Directora da Escola         | DDE    | Licenciada em Ensino de Português, pela Universidade Pedagógica e nível médio em Formação de Professores, 10ª+2. Trabalha há 25 anos no sector da educação. Nesse trajecto, foi professora, Directora Pedagógica e trabalha na escola como Directora há 13 anos.   |
| Director Adjunto-pedagógico | DAP    | Licenciado em Geografia e História, pela Universidade Pedagógica e nível médio em Formação de Professores 10ª+2. Trabalha como professor há 15 anos e como Director Pedagógico há 4 anos.  |
| Encarregado de Educação.    | EDE    | Irmã do aluno com SD. Foi-lhe incumbida a responsabilidade de acompanhar o aluno à escola. Frequenta o 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral no período pós-laboral. O pai trabalhou nas minas, na República da África do Sul, sendo a criança em estudo o filho mais novo da casa dentre seis irmãos.   |

O ASD tem 13 anos (Anexo III), é natural da Cidade de Maputo e reside no bairro de Bagamoyo desde o seu nascimento. É o filho mais novo numa família constituída por dez membros. Ele mora com os pais, os irmãos, e um homem que trabalha na machamba de sua mãe.

Segundo relato da família, antes de frequentar a EPC de Bagamoyo, passou por instituições de ensino pré-escolar e uma escola especial. Frequentou o ensino especial durante dois anos (2014-2015).

Foi matriculado no ano de 2016 na EPC Bagamoyo, onde foi incluído em uma turma da 1ª classe. Uma vez que a avaliação é semiautomática, isto é, o aluno que frequenta 1ª Classe passa automaticamente para a 2ª Classe, o aluno não foi reprovado, passando, assim, para a 2ª Classe. Assim sendo, no ano de 2017 frequentou a 2ª Classe onde foi reprovado. Em 2018, ano em que se realizou a recolha de dados, frequentou a 2ª Classe, uma turma composta por 52 alunos, dos quais 24 são do sexo feminino e 28 do sexo masculino. Na turma, é o único que possui NEE.

Em relação aos conhecimentos escolares, apresenta dificuldades na leitura, escrita e cálculos, entretanto, possui habilidades em actividades práticas. Quanto ao processo de socialização, segundo relato da família, sempre teve liberdade para fazer o que gosta e incentivo para brincar com as outras crianças visando evitar o isolamento social e desenvolver a autonomia.

#### **4.6. Análise e interpretação dos resultados**

A análise e interpretação dos resultados foi feita mediante a construção teórica sobre o tema investigado. Assim, fez-se uma intersecção entre todos os dados que foram obtidos através da entrevista, da observação e a teoria existente sobre o tema em estudo. Pois, segundo Mutimucuo (2009), em pesquisas que se baseiam no tratamento qualitativo, o pesquisador busca relacionar as informações obtidas com o referencial teórico que serviu de base para a elaboração do trabalho.

#### **4.7. Limitações da pesquisa**

A indisponibilidade dos entrevistados foi o constrangimento encontrado no processo de recolha de dados. Houve dificuldades em aplicar a técnica de observação devido às faltas frequentes do sujeito de pesquisa.

## **CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir da entrevista dirigida às professoras, aos membros da direcção da escola, ao encarregado de educação e da observação, com o objectivo de discutir o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down.

### **5.1. Práticas de inclusão adoptadas na EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down**

#### **5.1.1. Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida às professoras**

Para uma melhor compreensão, os resultados da entrevista dirigida às professoras são apresentados e discutidos segundo as seguintes categorias: inclusão escolar; práticas pedagógicas de inclusão; apoios e recursos e; perspectiva para o futuro.

##### **a) Inclusão escolar**

Visando obter informação das professoras sobre a sua preparação para a inclusão escolar, perguntamo-las se sentiam-se preparadas para atender alunos com NEE em turma regular de ensino. Ambas responderam afirmativamente. De seguida procuramos saber as razões de tal afirmação, no qual obtivemos a seguintes respostas:

*Não tive uma formação específica na área de NEE. Apenas, durante a formação tive algumas disciplinas ligadas a NEE, só teoria. Assim, é um desafio trabalhar com estas crianças (PFB).*

*Apesar de não ter uma formação específica para trabalhar com estas crianças eu me dou bem e gosto de trabalhar com elas. Pela experiência que tive com a menina com atraso mental e o menino com síndrome Down, percebi que por mais que leve algum tempo, no final eu consigo ganhar elas (PFA).*

Com a resposta obtida da PFB percebe-se que, embora afirme que se sente preparada para trabalhar com alunos com NEE em turma regular de ensino, considera a formação insuficiente para responder positivamente às necessidades de aprendizagem destas crianças, devendo esta privilegiar a articulação da teoria e a prática. Já a PFA sem desconsiderar a importância de uma formação consistente para a inclusão de crianças com NEE, mostra-se optimista em relação ao processo de inclusão e como professora procura próprias estratégias para lidar com estas crianças, que por sinal, em seu entendimento, são eficazes. De acordo com Correia (2008), a

filosofia inclusiva altera o papel do professor, devendo este apresentar uma postura activa no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve desenvolver competências que lhe permitam responder adequadamente às necessidades educativas dos alunos, assim como, atitudes positivas em relação à inclusão.

As informações obtidas indicam a necessidade da valorização da prática no processo de formação inicial e formação contínua dos professores em exercício para melhor inclusão de alunos com NEE sob o risco de assistir-se uma educação inapropriada a estas crianças. Pois, de acordo com a Declaração de Salamanca, a formação inicial de professores e a formação contínua do corpo docente em exercício constituem a chave para o sucesso da implementação da filosofia inclusiva nas escolas. Os professores devem ser capazes de fazer as adaptações curriculares, individualizar os procedimentos pedagógicos, utilizar tecnologias de apoio e colaborar e cooperar com as famílias e especialistas (UNESCO,1994).

A inclusão escolar coloca às escolas regulares o desafio de criarem condições necessárias para atenderem uma diversidade de alunos, com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Assim, perguntamos às professoras se, na sua visão, a escola reúne condições para atender alunos com NEE. Foram unânimes ao responderem de forma afirmativa. No entanto, mostraram um certo receio em responder à questão. E quando questionadas sobre as razões que levaram a tal posicionamento a PFA respondeu:

*É difícil responder essa questão. É complicado. Depende do empenho de cada professor em procurar estratégias próprias de trabalhar com estas crianças.*

Na visão da PFA, a escola só estará em condições se existirem professores empenhados em melhorar as suas estratégias didáticas. É certo que a atuação do professor constitui um elemento essencial para o sucesso das escolas inclusivas, entretanto existem outros factores que devem ser acautelados para implementação efectiva da filosofia inclusiva. Assim, a Declaração de Salamanca faz menção de outros factores como boa organização escolar, adequação dos currículos, utilização de recursos e estratégias pedagógicas eficazes, serviços de apoio e cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO,1994). Em relação à mesma questão a PFB argumentou:

*A lei exige que todas as crianças frequentem a escola, a inclusão dos alunos com NEE. Deixar elas de fora seria exclusão.*

Percebe-se que a PFB tem a concepção de que nenhuma criança deve ser excluída da rede de ensino regular sob alegação da deficiência ou dificuldades escolares. Mas, nota-se que há um distanciamento entre a resposta dada com aquilo que seriam as condições para a inclusão de alunos com NEE, pois o facto da política inclusiva pressupor a inserção destas crianças na escola regular não define que ela esteja preparada para atendê-las. A este aspecto, Correia (2008) esclarece que a inclusão não se restringe à mera inserção do aluno com NEE na escola regular. A escola deve criar condições para oferecer uma educação que leve ao seu desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal.

Uma vez que o estudo centra-se na inclusão de alunos com SD, procuramos saber a opinião das professoras sobre o tipo de escola onde estas devem ser inseridas. As professoras foram unânimes ao considerarem que a criança com SD deve ser inserida na escola especial porque necessita de um atendimento especializado. No entanto, concordam que a interacção com os meninos sem deficiência facilita a socialização.

A visão das professoras em relação à socialização da criança com SD vai ao encontro do que é relatado por Sampedro et al (1997) quando afirmam que a interacção dos alunos com SD com as outras crianças “normais” contribui positivamente para o seu desenvolvimento, não apenas social, mas também cognitivo. Por isso, a estimulação deve iniciar no jardim-de-infância.

Não obstante, foi possível perceber das professoras que ainda prevalece a perspectiva de segregar as criança devido à sua deficiência, o que contraria o princípio fundamental da educação inclusiva plasmado na Declaração de Salamanca que “...consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

Relativamente à mesma questão, a PFA acrescentou que a criação de uma sala especial seria uma alternativa viável para o atendimento dos alunos com deficiência na escola devido à dificuldade de trabalhar com estas crianças em turmas numerosas. Como pode-se observar em seu depoimento:

*Criar uma sala especial na escola só para atender alunos com deficiência seria uma boa alternativa. Porque em uma turma numerosa é difícil dar atenção a todas as crianças. A tendência sempre é de trabalhar com a maior parte da turma e sobra pouco tempo para dar atenção ao aluno com NEE (PFA).*

Face a este problema, a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, assim como a estratégia de aprendizagem cooperativa são apontados, por Silva (2009), como sendo medidas educativas eficazes que permitem dar resposta a todos.

Também, é importante ressaltar que, no contexto da educação inclusiva, a classe especial que era destinada aos alunos com NEE na escola integrativa, passa a ter outra funcionalidade, passando a ser sala de recursos. Pois, tal como refere Correia (2008), diferentemente da integração, na inclusão os apoios educativos aos alunos com NEE devem ser prestados, de forma indirecta, dentro da sala de aula. Só em casos excepcionais os apoios podem ser prestados fora da turma inclusiva. Assim, deve haver uma boa colaboração e cooperação entre o professor titular e o professor da sala de recursos para que haja êxito no trabalho que é desenvolvido.

#### **b) Práticas pedagógicas de inclusão**

O plano de intervenção educativa para o aluno com SD deve contar com uma informação detalhada sobre a criança, relacionada aos aspectos médico, psicopedagógico e sociofamiliar. Estas informações permitirão a elaboração de métodos e estratégias eficazes com vista a dar respostas adequadas às necessidades de aprendizagem da criança (Sampedro et al, 1997).

Sendo o professor um dos principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, indagamos às professoras sobre estratégias ou actividades adoptadas, diariamente, na sala de aula para facilitar a aprendizagem do ASD. Ambas destacaram o desenho e a pintura. A PFA falou, também, dos tracejados. Optam por actividades livres de acordo com o interesse da criança.

Uma vez que a criança com SD tem uma capacidade reduzida de manter a concentração, utilizar o seu interesse para manter a motivação é uma estratégia eficaz. No entanto, há uma necessidade de tais actividades serem planeadas com base nos objectivos pré-estabelecidos com vista ao desenvolvimento da criança, e não apenas para ocupar o aluno na sala de aulas. Daí a necessidade da elaboração do PEI que vai orientar o professor no trabalho a desenvolver. É de realçar que apesar de cada criança com SD ter suas características próprias na maneira de ser, pensar e estar, existem aspectos comuns entre elas. Portanto, segundo Silveira (2012),

existe um perfil específico de aprendizagem com seus pontos fortes e francos que nos dão a conhecer os factores que facilitam e inibem a aprendizagem destas crianças.

Ainda relativamente à mesma questão, a PFA acrescentou:

*[...] Após o término das actividades levava o caderno dele porque ele jogava fora. Os pais já sabiam que o caderno ficava comigo. Ele tinha muita dificuldade na escrita, apenas acompanhava a turma quando se soletravam as vogais e os números. Eu sempre procuro criar amizade com crianças com deficiência para que estas se sintam bem-vindas. Assim, ele sentia-se à vontade e brincava com os seus colegas. Tanto a menina com atraso mental, que foi a minha aluna no meu primeiro ano como professora, assim como o menino com Síndrome de Down, muitas vezes aparecem para conversar comigo. O menino com Síndrome de Down por não habituar à nova turma, em vez de ir para lá vinha para a minha sala (PFA).*

Percebe-se que, devido ao comportamento inadequado para com o seu material escolar, o caderno ficou a cargo da escola, como estratégia viável para a conservação do mesmo. Como forma de fazer com que as crianças com deficiência participem nas actividades escolares e para que se sintam bem-vindas na escola, a professora dá muita atenção e carinho. Uma vez que as crianças com SD são muito dóceis e têm o desejo de agradar e aprender, o carinho e atenção são elementos essenciais no processo de inclusão, pois “um dos objectivos principais e mais importantes da prática educativa é o desenvolvimento social e afectivo” (Sampedro et al, 1997, p. 247). Nos pronunciamentos da PFA, foi possível notar, também, as dificuldades da criança em se adaptar à nova turma. Segundo Silveira (2012), este comportamento justifica-se pelo facto das crianças com SD terem muita dificuldade em adaptarem-se às situações informais e sem estrutura. Elas podem sentir-se contrariadas. Portanto, precisam de maior preparação para mudanças na sala de aula e transições de classes.

De seguida, procurou-se saber das professoras, os maiores constrangimentos enfrentados por elas, diariamente, na orientação do ASD. Foi obtido o seguinte:

*Ele por vezes dormia em plena aula, mas eu lhe deixava até acordar. Em seguida ia lavar o rosto e voltava à turma. Mas, dificilmente faltava à aula. Ele obedecia as regras, os horários de chegada e de saída (PFA).*

*Ele fica muito tempo sem aparecer às aulas. Já ficou um mês sem aparecer. E quando está na sala de aulas por vezes fica muito agitado, e acaba perturbando a aula. Mas,*

*eu não lhe tiro da sala. Espero ele se acalmar e depois, se ele quiser, regressa à casa. Os pais dizem que por mais que demore, sempre chega à casa (PFB).*

É possível notar aspectos contraditórios nas respostas dadas pelas entrevistadas. A PFA descreve ASD como um aluno pontual, assíduo e que obedece as regras, sendo único constrangimento, o facto de dormir em plena aula. Já a PFB descreve-o como um aluno faltoso e que perturba a aula, pois fica muito agitado. Para uma melhor análise destas contradições há que se levar em consideração que, de acordo com a informação fornecida anteriormente pela PFA, ASD apresenta dificuldades em se adaptar à nova turma, factor que poderá estar na origem de tais comportamentos negativos. De um modo geral, Sampredo et al (1997) afirma que o curto tempo de atenção, a teimosia, a apatia e a fatigabilidade são características comuns em crianças com SD, que obstaculizam o processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento. Estas crianças fazem um esforço maior em relação às outras crianças para desenvolver actividades que envolvam funções cognitivas, o que, por sua vez, gera cansaço e por vezes irritabilidade. Por isso, é necessário planificar pausas entre as actividades. No entanto, tal como outra criança “normal” ela precisa ser ensinada a cumprir regras, isto é, aprender a ter um comportamento adequado.

No que se refere aos procedimentos de avaliação de desempenho escolar do ASD, ambas responderam que o aluno não faz as avaliações. Como pode-se observar nos relatos:

*Durante todo o ano lectivo não fez nenhuma avaliação (PFB)*

*Ele não faz avaliações (PFA).*

A avaliação é uma ferramenta que desempenha um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Como qualquer outra criança, o aluno com SD está na escola para aprender e tais aprendizagens devem passar por um processo de avaliação. A diferenciação pedagógica constitui um instrumento que permite dar resposta à diversidade existente na sala de aula inclusiva. Nesta perspectiva, Silveira (2012) afirma que, tendo em conta que a criança com SD apresenta um ritmo e estilo de aprendizagem diferente, a avaliação deve ser diferenciada apoiada ao seu perfil específico de aprendizagem e naquilo que ela é capaz de fazer, sendo assim, os desafios devem ser gradativos.

### **c) Apoios e recursos**

Dengo (2015) aponta a fraca preparação didáctico-metodológica dos professores como um dos factores básicos que condicionam o sucesso escolar de alunos com Atraso Mental nas escolas regulares moçambicanas. Nesta perspetiva, procurou-se saber das professoras se em seu trabalho docente sentiram a necessidade de receber uma capacitação sobre estratégias didáctico-metodológicas para trabalhar com o ASD em turma inclusiva. As respostas obtidas vieram a confirmar o que foi relatado pelo autor. Ambas responderam afirmativamente e foram unânimes ao considerar importante, pois seria oportuno adquirir conhecimentos necessários para poder lidar com esta NEE. Importa realçar que a formação contínua dos professores deve ser planificada de acordo com a realidade escolar e com base na demanda de alunos com NEE.

De seguida, procurou-se saber se a escola recebia apoios dos serviços de Educação Especial, psicólogos ou terapeutas de fala para trabalhar com o ASD. As entrevistadas responderam que não recebiam apoio algum. E quando questionadas sobre as vantagens da cooperação com estes técnicos, foi possível notar a preocupação por parte das professoras com o processo de ensino-aprendizagem porque a adopção de estratégias sem apoio de quem realmente entende da problemática que a criança possui, não compensa. Reconhecem a necessidade de serem orientadas por especialistas e frisam que a cooperação, além de ser vantajosa para o seu aperfeiçoamento docente, contribuiria positivamente no atendimento do aluno e dos outros, dando repostas adequadas às suas características e necessidades.

Parafraseando Correia (2008), dentro desta equipe multidisciplinar, será da competência do professor de Educação Especial serviços especializados que a criança poderá necessitar, planificar o processo de ensino-aprendizagem junto ao professor titular, fazer as adequações curriculares e prestar apoio directo na sala de aula ou sala de recursos de acordo com o determinado no PEI. Tendo em conta as características cognitivas e psicomotoras das crianças com SD e com base nos problemas de saúde que por natureza de estas possam padecer, a cooperação com outros técnicos (psicólogos, terapeutas de fala, etc.) torna-se imprescindível.

A família desempenha um papel importante no desenvolvimento académico e social dos seus educandos, portanto procurou-se saber das professoras como tem sido a participação dos pais do ASD no processo educativo. As professoras avaliaram a participação como sendo óptima, os pais se preocupam com seu educando, são presentes e há uma boa relação família-professor.

#### **d) Perspetivas para o futuro**

Sobre as perspetivas futuras para uma melhor inclusão destas crianças, as ideias de ambas professoras apontam a necessidade do professor ser muito paciente, pois estas precisam de muita atenção. A PFA repisou na questão da criação da aproximação e amizade com elas. Por mais que seja difícil o professor deve insistir em conquistar a sua confiança porque só assim a criança se sentirá à vontade para participar nas actividades escolares. Afirmaram, também, que a criança deve ser integrada em actividades profissionalizantes como pintura, serralharia, carpintaria, pois ele apresenta habilidades no saber fazer. Por isso, é necessário explorar essa potencialidade para garantir o seu futuro.

#### **5.1.2. Apresentação e discussão dos resultados da observação**

A criança chega à sala de aulas acompanhada pela sua irmã, apresentando resistência para entrar. A professora teve que convencê-la e dirigí-la à carteira. Constatou-se que a criança hesita para entrar na sala de aula.

Durante as aulas percebeu-se que a criança não participava, não acompanhava as leituras orais com os colegas; não interagia com os conteúdos nem com o material. Enquanto a professora expunha e explicava as actividades a serem realizadas, ela observava o quadro, olhava para os lados e em alguns momentos interagia com os colegas. Ficava observando os colegas enquanto resolviam os exercícios no quadro; fazia movimentos com a boca como se estivesse a mastigar e acabava dormindo na sala de aulas (ora sentado, ora de costas na carteira).

Depois de algum tempo, a professora acordou a e deu-a actividades de desenho. Terminada a actividade, verificaram-se garatujas no seu caderno. Constatou-se que o ASD ainda apresenta problemas em relação ao desenvolvimento da motricidade fina resultante das suas específicas características psicomotoras. As crianças com SD, normalmente, apresentam “dificuldades em estabelecer a relação entre os sinais, a representação e os sons escutados, assim como na grafia, devido a sua dificuldade na motricidade fina” (Sampedro et al, 1997, p. 243). Daí a importância da incorporação da psicomotricidade no programa escolar para facilitar a aprendizagem das crianças com SD.

Também, foram feitas observações durante o recreio. Enquanto as crianças brincavam, o ASD permanecia na sala de aulas sentado e observando os seus colegas. Em alguns poucos momentos interagia com eles mas não se envolvia nas brincadeiras.

De um modo geral, constatou-se que a participação do ASD nas atividades realizadas na sala de aulas era passiva. Não havia flexibilização curricular. A criança desenvolveu actividades diferentes das dos demais colegas, não fazendo parte do grupo-turma. Não existia relação com os conteúdos desenvolvidos na sala de aulas. A interação professora-aluno partia da iniciativa da professora e a interação aluno-aluno ocorria poucas vezes comparada com outras crianças, na mesma sala de aulas.

Diante deste cenário, impõe-se a necessidade de repensar nas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aulas e em todo o ambiente de ensino-aprendizagem, pois devido aos prejuízos cognitivos e psicomotores decorrentes das suas características genéticas, as crianças com SD apresentam dificuldades em se adaptar ao modelo tradicional que consiste em aulas expositivas para uma turma inteira e reforço em resolução de exercício. De facto, um currículo no contexto da inclusão deve contar com adaptações curriculares para atender à diversidade dos alunos. Pacheco (2008), citado em Mandlate (2012) sublinha que a implementação de um currículo diferenciado mediante as necessidades de cada aluno seria uma experiência ideal tendo como ponto de partida a flexibilização das práticas pedagógicas dos professores, passando pela diferenciação de conteúdos, definição de medidas de apoio pedagógico acrescido, gestão flexível de critérios de avaliação e projectos curriculares.

É de ressaltar que a inclusão não se restringe à inserção física na escola. É necessário que exista relação com a componente académica e social. A criança com SD está na escola para aprender junto com os seus pares. Cabe à escola e ao sistema educativo, em geral, oferecerem condições necessárias para a inclusão efectiva da criança. No contexto atual, as escolas devem estar preparadas para responderem aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, a diversidade deve ser vista como riqueza e não um problema.

## **5.2. Estratégias de gestão escolar levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para a inclusão de alunos com Síndrome de *Down***

### **5.2.1. Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida à Directora da Escola e ao Director Adjunto-pedagógico**

Para uma melhor compreensão, os resultados da entrevista dirigida à Directora da Escola e ao Director Adjunto-pedagógico, são apresentados e discutidos segundo as seguintes categorias: inclusão e estratégias de gestão e recursos.

#### **a) Inclusão**

Segundo o PEE 2012-2016 (MINED, 2012) as escolas devem ser ministradas na perspectiva inclusiva. Assim, primeiramente, procurou-se saber da DDA e do DAP o entendimento que têm sobre Educação Inclusiva. Ambos partilham a ideia de que ela baseia-se no princípio de igualdade de direitos. Todas as crianças, com ou sem deficiência, têm o direito de frequentar o ensino comum, onde deve-se implementar uma pedagogia de acordo com as características e necessidades de cada criança.

A percepção apresentada pelos membros da Direcção da Escola vai ao encontro do conceito de Educação Inclusiva plasmado na Declaração de Salamanca.

De seguida, questionou-se aos membros da Direcção se consideravam a EPC de Bagamoyo uma “escola inclusiva”. Obteve-se as seguintes respostas:

*Sim. A escola está aberta para receber todas as crianças (DDE).*

*A escola é inclusiva por excelência. Recebemos todas as crianças e seguimos o lema do MINEDH (DAP).*

De facto, em concordância com a Declaração de Salamanca, uma escola inclusiva é aquela que está aberta para todas as crianças. Entretanto, não se restringe à mera recepção, isto é, inserção física. A escola inclusiva promove o sucesso académico e pessoal de todos os alunos.

No concernente ao tipo de escola em que as crianças com SD devem ser inseridas, a DDE e o DAP apresentaram opiniões diferentes, como pode-se observar:

*As crianças com SD devem ser inseridas em uma escola especial porque elas precisam receber uma atenção especial para o seu desenvolvimento (DDE).*

*Devem ser inseridas numa escola inclusiva. Mas, com pessoal qualificado e devidamente preparados para atendê-las. São crianças especiais e devem receber um atendimento que vá ao encontro das suas características e necessidades. Os órgãos competentes devem potenciar as escolas para que estas possam responder cabalmente às necessidades destas crianças (DAP).*

O posicionamento da DDA é o mesmo apresentado pelas professoras PFA e PFB. Têm a visão de que as crianças com SD devem ser inseridas em escolas especiais porque necessitam de atendimento especial. Já, o DAP ao expôr o seu pensamento, reconhece que as crianças com SD têm possibilidades de desenvolvimento em escolas inclusivas mas, para tal, é necessária uma devida preparação dos profissionais para que o ensino ocorra na perspectiva inclusiva. Ao mesmo tempo, nos faz perceber que o processo de inclusão na escola não está a ocorrer do modo eficaz. Traz, ainda, à ribalta que o Governo deve reunir esforços para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas.

#### **b) Estratégias de gestão e recursos**

Em relação às estratégias elaboradas para a inclusão do ASD, a DDE afirmou que se dá uma atenção diferenciada consoante os seus interesses. A entrevistada salienta que o desejo era de explorar melhor as actividades de interesse da criança, as suas habilidades práticas, com vista a uma orientação vocacional, mas a escola depara-se com a falta de pessoal qualificado. Na mesma perspectiva, o DAP afirmou que as actividades são elaboradas de acordo com o interesse da criança e os professores são orientados para que a avaliação não seja escrita. A avaliação é feita com base no que a criança é capaz de fazer. Além disso, deixam-na fazer o que gosta de fazer. Ela gosta de jardim e mostra entusiasmo em ajudar o jardineiro da escola.

No que diz respeito à avaliação, há um contrassenso entre o DAP e as professoras. Pois, enquanto elas afirmaram que ele não faz avaliações, o DAP afirmou que faz.

Não obstante, para o melhor atendimento das crianças com SD, Sampedro et al (1997) afirmam que a psicomotricidade fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal, desenvolvimento afectivo e cognitivo são elementos que devem ser contemplados no programa escolar. Assim, a Direcção da Escola deve garantir a incorporação da filosofia inclusiva no PPP e inclusão dos elementos supracitados no programa escolar.

No concernente aos recursos existentes na escola para satisfazer as necessidades de aprendizagem do ASD, a DDE e o DAP afirmaram por unanimidade que a escola conta com o ADE (Apoio Directo à Escola), que são recursos financeiros adicionais canalizados às escolas pelo Governo. O DAP ressaltou que muitas das vezes os fundos são usados para prestar apoio aos alunos carenciados com vista à sua retenção na escola. Já, em relação ao ASD a escola conta com o afeto e carinho.

Quando procurou-se saber sobre os recursos que a escola precisa para satisfazer as necessidades de aprendizagem do ASD, a DDE e o DAP foram unânimes ao responderem que a instituição necessita de recursos humanos qualificados e psicólogos. Pois, os professores apenas têm uma formação superficial sobre estratégias para trabalhar com alunos com NEE em turmas inclusivas.

Para satisfazer a diversidade existente na escola inclusiva, visando oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, há uma necessidade de colaboração e cooperação com especialistas e serviços de Educação Especial. Nesta linha de pensamento, Correia (2008) afirma que a implementação da filosofia inclusiva na escola exige que o aluno com NEE se beneficie de um ensino individualizado e serviços de apoio especializados como terapia da fala, fisioterapia, terapia ocupacional, recreação e terapia recreativa, psicologia, serviços sociais, audiometria, aconselhamento, educação e aconselhamento para os pais, médicos, serviços escolares de saúde e meios tecnológicos. Cabe ao gestor escolar gerir este processo.

De seguida, procurou-se saber se a escola tem recebido apoio dos serviços de Educação Especial, psicólogos, serviços de saúde, entidades estatais ou ONGs (Organizações Não-Governamentais). Com base na informação fornecida pelos entrevistados a escola recebe apoio do MINEDH, Hospital Psiquiátrico e Millennium Bim. O MINEDH, através da Direcção Distrital da Educação oferece capacitação aos professores em matérias de Educação Inclusiva. O Hospital Psiquiátrico promove encontros com os pais e alunos com deficiência, através dos quais as crianças passam por observações clínicas. O Millennium Bim proporcionou um programa de actividades recreativas para alunos com deficiência. O DAP esclareceu que o apoio dado pelas instituições acima referenciadas não são sistemáticas e que as capacitações não são suficientes para responder, eficazmente, às NEE que os alunos apresentam.

Em relação às barreiras e desafios encontrados no processo de inclusão do ASD, os entrevistados fizeram referência à sua assiduidade e permanência na sala de aula.

Por último, perguntou-se aos membros da Direcção da escola se a família tem reclamado preconceito em relação ao ASD. Em concordância com a informação fornecida pelas professoras e o encarregado de educação, o DAP e a DDE responderam que existe uma boa relação com a família do educando. Afirmaram que nunca houve reclamação de atitudes preconceituosas na escola como podemos observar nos depoimentos:

*Não. A relação é muito boa (DDE).*

*Nunca reclamaram de preconceito. Temos conversado e a relação com os pais é boa (DAP).*

Importa salientar que apesar de nunca ter havido reclamação, o preconceito foi relatado durante a entrevista dirigida ao encarregado de educação como uma das dificuldades enfrentadas pelo ASD no processo de adaptação à escola.

### **5.3. Importância da participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de *Down* na EPC de Bagamoyo**

#### **5.3.1 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista dirigida à família**

Levando em consideração que após o ASD frequentar as instituições de ensino pré-escolar, a família optou em matriculá-lo em uma escola especial, questionou-se ao encarregado de educação as razões que levaram a essa mudança. Obteve-se a seguinte resposta:

*Deixou de frequentar a escola especial porque ele não desenvolvia a fala, usava sinais para se comunicar. Até que a primeira professora falava e usava língua de sinais, já a segunda era surda-muda, apenas se comunicava através de sinais (EDE).*

Denota-se a preocupação da família em relação ao desenvolvimento da linguagem do ASD. Como forma de fazer face a este problema, optou por procurar uma outra instituição de ensino regular. A linguagem é destacada por Sampedro et al (1997) como uma das dificuldades que a criança com SD enfrenta, e se não for bem estimulada desde a tenra idade, afecta o seu processo de socialização.

Relativamente aos motivos que levaram a matricular o seu educando na escola regular, a resposta foi:

*A possibilidade dele se desenvolver melhor.*

Percebe-se que a família, de certa forma preocupa-se com o desenvolvimento do ASD, sendo este o motivo que levou à inserção deste na EPC de Bagamoyo, para além do desenvolvimento da linguagem. Apesar das características genéticas da criança com SD condicionarem o seu desenvolvimento, quando recebe estímulo precoce adequado ao seu ritmo e estilo de aprendizagem, ele desenvolve-se e participa melhor na vida social e académica. Nesta linha de pensamento, Sampedro et al. (1997), afirma que o facto da SD ser diagnosticável desde o momento de nascimento é favorável na medida em que facilita a iniciação de uma estimulação precoce com vista ao seu desenvolvimento. Portanto, logo nos primeiros meses de vida a família deve receber uma preparação para que adopte uma postura positiva e adequada em relação a esta deficiência, o que, por sua vez, vai se repercutir no seu desenvolvimento e na atitude dos membros da sociedade onde se encontra inserida. A formação da família deve-lhe permitir compreender que, apesar da criança ser diferente e estar comprometida as suas funções cognitivas e psicomotoras, tem muitas possibilidades educativas.

De seguida, procurou-se saber sobre as dificuldades que o ASD enfrentou no processo de adaptação à nova escola. A entrevistada falou do preconceito e rejeição por parte dos seus pares, como pode-se observar no relato:

*Os primeiros dias foram muito difíceis para ele. Eu lhe acompanhava sempre à escola e pude presenciar esses momentos. As crianças rejeitavam-no. Mas com o passar do tempo ele foi-se acostumando à sua nova escola e gradualmente os seus colegas, também, foram-se habituando com a presença dele.*

Um dos objectivos da educação inclusiva é construção de uma sociedade justa, solidária, humanista e sem preconceito. Para evitar atitudes discriminatórias nas escolas regulares, Correia (2008) considera tarefa do professor promover a aquisição de comportamentos desejados dentro de um leque de estratégias que devem ser utilizadas em salas de aulas inclusivas. Além disso, um dos factores que facilitam a aprendizagem das crianças com SD é a capacidade de copiar o comportamento dos colegas e adultos (Silveira, 2012). Por isso, a

atitude do professor em relação ao aluno com NEE deve ser positiva, pois esta vai influenciar o comportamento dos demais.

Em relação às mudanças que têm sido observadas no ASD que estivessem a estimular o seu desenvolvimento, foi obtido a seguinte:

*Ele já fala. Quando frequentava a escola especial apenas usava língua de sinais para se comunicar. Isso gerou preocupação na família. Agora quando está em casa chega a falar demais, fica nervoso e nem tudo conseguimos perceber. Houve tempo em que ele escrevia mas agora ele já não aceita. Não escrevia todas as vogais, mas o A, O e U ele conseguia (EDE).*

É possível perceber satisfação por parte da família em relação ao desenvolvimento da linguagem do ASD, pois foi sua grande preocupação. A interação da criança com os seus pares sem deficiência promoveu o seu desenvolvimento, sendo esta uma mudança positiva observada pela família. A interação destas crianças com os seus pares sem deficiência estimula a linguagem e o seu desenvolvimento em geral. Sampedro et al (1997, p. 245), na sua abordagem sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças com SD, explica:

É importante começar a intervenção bastante cedo, se possível logo nos primeiros meses de vida da criança [...] É fundamental a orientação aos pais, já que a linguagem faz parte de cada momento da vida da criança. Pais colaboradores e bem informados dispõem de uma grande variedade de meios e actividades para enriquecer o mundo sonoro e vocal e para motivar e interessar a criança pelas componentes de interação e comunicação [...] É conveniente respeitar os mecanismos compensatórios, como gestos e mímicas [...], pois fazem parte da sua integridade.

Portanto, a terapia de fala deve ser integrada no programa escolar e a colaboração entre o professor, terapeuta de fala e a família é fundamental.

Ainda em relação às mudanças observadas pela família no desenvolvimento da criança, nota-se um retrocesso em relação ao desenvolvimento da escrita, facto que preocupa a família. De acordo com Silveira (2012), um dos pontos fortes que facilitam a aprendizagem da criança com SD é a capacidade de aprender e usar a palavra escrita. Esta habilidade deve ser potencializada na escola e dada continuidade na família. Tanto a família, assim como os professores precisam

ser orientados no sentido de proporcionar estímulos adequados à criança, pois há evidências dessa possibilidade.

De seguida, procurou-se saber a opinião da família sobre o atendimento que é dado à criança na escola. Foi obtido o seguinte:

*Sim está ser bem atendido. Mas não completamente. Em relação aos professores posso afirmar que está a ser bem atendido.*

A entrevistada afirma que o atendimento é bom, mas há lacunas. Apenas relativamente aos professores é positivo. Segundo Correia (2008), para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva deve se considerar um conjunto de princípios, dentre eles *O sentido de comunidade*. O sentido de pertença é uma filosofia adjacente à escola inclusiva, todos neles envolvidos devem se sentir parte da escola. Assim, os alunos com NEE devem-se sentir apoiados pelos seus professores, colegas e demais elementos da escola.

A família é um elemento essencial no processo de educação dos seus filhos e o seu papel torna-se ainda mais importante quando se trata de alunos com NEE. Assim, procurou-se saber do encarregado a forma como a família tem participado no processo educativo do ASD, no qual obteve-se a seguinte resposta:

*Nós deixamos ele fazer o que lhe der vontade. Digo isso porque tem dias que lhe insistimos para escrever e ele não aceita. Quando ele não quer fazer algo não adianta insistir ele não fará. Por vezes costuma ajudar nas actividades domésticas como lavar a loiça, limpar o chão e arrumar o seu quarto. Ele gosta de fazer as coisas com a sua livre e espontânea vontade.*

Nota-se que a família se preocupa em participar activamente no processo educativo do ASD mas encontram dificuldades. Uma das barreiras que pode-se concluir com base no depoimento da entrevistada, é a teimosia que constitui uma das características comuns em crianças com SD. Percebe-se que, a dado momento, a família fica sem saber como lidar com a criança, optando por deixá-lo fazer o que bem entender. Esta situação vem a reafirmar a necessidade e importância da família receber uma formação e aconselhamento sobre como estimular melhor a criança porque se a criança não receber estímulos necessários para potenciar as suas capacidades, dentro do seu lar, terá maiores dificuldades em participar nas actividades escolares, comprometendo, assim, o seu percurso escolar.

No que se refere aos conselhos a dar aos professores e à Direcção da escola para melhor participação do ASD nas actividades escolares, a entrevistada apresentou, como elemento essencial, muita paciência. Na sua visão, se o técnico educacional não tiver paciência pode até recorrer à agressão, como pode-se observar no depoimento:

*Não sei. Ele só faz o que lhe dá vontade, por isso fica muito difícil responder a essa questão. É complicado. Para trabalhar com ele é preciso ter muita paciência, se a pessoa não for paciente pode até bater (EED).*

Na mesma perspetiva, as professoras entrevistadas destacaram a paciência como um elemento essencial para o melhor atendimento das crianças com SD.

*Elas precisam de atenção, por isso o professor deve ser muito paciente (PFA).*

*Para trabalhar com crianças com Síndrome de Down é preciso ter muita paciência (PFB).*

De facto, o processo de educação das crianças com SD, no quotidiano escolar, pode revelar-se complexo devido às suas características cognitivas e psicomotoras. No entanto, a inclusão de alunos com SD cria novas situações de aprendizagem que por sua vez enriquecem o processo educativo no seu todo.

## **CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E SUGESTÕES**

Neste capítulo são apresentadas as conclusões e sugestões tendo como pressupostos o objectivo geral: analisar o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down na Escola Primária Completa de Bagamoyo. Este objectivo seria alcançado mediante as respostas das seguintes questões de pesquisa:

- a) Que práticas de inclusão são adoptadas na EPC de Bagamoyo para responder às necessidades de aprendizagem de alunos com Síndrome de *Down*?
- b) Que estratégias de gestão escolar são levadas a cabo pela EPC de Bagamoyo para a inclusão de alunos com Síndrome de *Down*?
- c) Qual a importância da participação da família no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de *Down* na EPC de Bagamoyo?

### **6.1. Conclusões**

Com base nos resultados obtidos do estudo, concluiu-se que a inclusão de alunos com SD na escola ainda é um desafio. Ainda prevalece a perspectiva de segregar-se a criança sob a alegação da deficiência. A concepção de que a criança com SD deve frequentar o ensino especial porque necessita de atendimento especializado, constitui um factor que contribui, negativamente, para o seu desenvolvimento na escola regular. Vários esforços a nível do Município, através do Serviço Municipal KaMubukwana e da EPC de Bagamoyo ainda devem ser envidados esforços para uma efectiva inclusão de alunos com SD.

Nas práticas pedagógicas adoptadas para facilitar a aprendizagem da criança com SD, verificou-se que os professores não estão capacitados para trabalhar com este tipo de necessidades em uma turma inclusiva. Sendo o professor uma figura importante no processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade de se promover uma formação consistente baseada na filosofia inclusiva, capaz de munir os professores de competências para práticas pedagógicas inclusivas e atitudes positivas em relação à inclusão. Considerando o estilo e o ritmo de aprendizagem da criança com SD, a capacitação em estratégias didático-metodológicas para trabalhar com crianças com esta deficiência e a cooperação e colaboração com especialistas no processo de planificação do ensino-aprendizagem torna-se imprescindível. Pois, constatou-se que o sucesso da inclusão da criança com SD depende da qualidade dos estímulos que esta vai receber no meio escolar.

No concernente às estratégias de gestão adoptadas para a inclusão de alunos com SD, embora haja preocupação por parte dos membros da direcção escolar em oferecer melhores condições para uma educação de qualidade para todos os alunos, mostra-se incapazes de satisfazer as necessidades educativas das crianças com SD. A filosofia inclusiva deve ser contemplada no PPP. Hoje, a escola deve estar preparada para atender à diversidade, valorizando as diferenças individuais. Para responder adequadamente às características e necessidades da criança com SD é importante incluir no programa escolar actividades de psicomotricidade fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal e desenvolvimento afectivo e cognitivo.

Por último, relativamente à participação da família no processo de inclusão da criança com SD, os resultados vieram a reafirmar que esta constitui um elemento importante, pois a cooperação entre a família e a escola gera melhores resultados no desenvolvimento académico e social da criança. Levando em consideração o comprometimento das funções cognitivas e psicomotoras das crianças com SD, muitas das vezes a família fica sem saber como orientar o seu educando, impondo-se a necessidade de se dar continuidade com o trabalho que é desenvolvido na escola, em casa. Assim, a família precisa ter uma visão holística sobre as possibilidades educativas da criança e passar por uma formação e aconselhamento por profissionais qualificados.

De um modo geral, a escola preocupa-se em oferecer melhores condições para atender às necessidades de aprendizagem da criança com SD, mas é condicionada pela inexistência de meios e recursos humanos qualificados que possam responder adequadamente às particularidades desta deficiência.

## **6.2. Sugestões**

Ao nível do MINEDH

- Revisão da Lei do SNE (Lei nº 6/92 de 06 de Maio) para que esteja em concordância com o princípio da inclusão plasmado na Declaração de Salamanca e com as convenções ratificadas pelo Governo;
- Definição de políticas eficazes para a inclusão de alunos com síndrome de Down no Ensino Primário;

- Mobilização de equipas multidisciplinares constituídas por psicólogos, psicoterapeutas, técnicos de educação especial e outros especialistas para prestarem apoio às escolas de ensino primário no atendimento de alunos com SD e com atraso mental, em geral;
- Articulação entre a teoria e a prática no processo de formação de professores, garantindo que os estágios ocorram em contextos inclusivos.
- Capacitação de professores em exercício com base na demanda e realidade escolar;
- Consciencialização da comunidade por via das Mídias sobre inclusão, diferença entre deficiência intelectual e doença mental e as possibilidades educativas. A mesma deve permitir ao público, em geral, perceber as vantagens da política inclusiva nas escolas.

#### Ao nível da escola

- Capacitação dos professores em estratégias didático-metodológicas para trabalharem com alunos com SD em turmas inclusivas;
- Capacitação dos membros da Direcção da Escola em estratégias de gestão escolar para a inclusão;
- Incorporação do princípio da educação inclusiva no PPP, que vai orientar a acção educativa na escola, e garantir a participação das famílias na sua elaboração e execução.
- Elaboração do PEI para criança com SD e envolver a família com vista a garantir sucesso no trabalho a ser desenvolvido.
- Criação de sala de recursos para oferecer atendimento educativo especializado à criança com SD e aos alunos com deficiência, em geral.
- Criação de serviços de Psicologia na escola para apoiar os alunos, os professores e as famílias;
- Promoção de debates sobre a inclusão na escola, com a participação de todos actores escolares e criação de espaços para troca de experiência entre os professores para melhoria das práticas pedagógicas;
- Criação de parcerias com organizações governamentais e ONGs para prestação de apoio sistemático no processo de inclusão de alunos com atraso mental em geral.

## Referências bibliográficas

- Bourscheid, S. (2008). *Ensino-Aprendizagem da Matemática para o Aluno com Síndrome de Down no Contexto da Inclusão: um estudo de caso*.
- Brevilhère, I & Steinle, M (2008). *Uma didática inclusiva*. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*. Lisboa: ISEC.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Coelho, C. (2016). *Síndrome de Down*. Porto. UFP-FCHS.
- Correia, L (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Universidade Ciências da Educação. Lisboa: Plural Editores.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto. Porto Editora.
- Dengo, A. (2015). *A escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais associadas ao Atraso Mental*. In Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades educativas especiais: acesso, igualdade e inclusão*. Maputo: Educar-UP.
- Faife, J. (2015). *Alunos com Síndrome de Down em turmas inclusivas: contribuições para repensar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique*. In Ussene, C. & Simbine, L. (2015). *Necessidades educativas especiais: acesso, igualdade e inclusão*. Maputo: Educar-UP.
- Fernandes, I. (2017). *Inclusão das crianças com Síndrome de Down no ensino básico: estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa.
- Freire, S. (2008). *Um Olhar Sobre a Inclusão*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 5 – 20.
- Frias, E. (2009). *Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular*. Material Didático-pedagógico. Paranaíba.
- Gerhardt, T. & Silveira, D. (org.) (2009). *Métodos de Pesquisa*. Rio Grande do Sul. UFRGS
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Jiménez, R. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*. In Bautista, R. (coord) (1997). *Necessidades educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.

- Mandlate, M. (2015). *Diferenciação pedagógica e a inclusão escolar em Moçambique. Um imperativo incontornável na sala de aula*. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 11, 2386-7418.
- Mandlate, M. (2012). Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Marques, R. & Hartmann, M. (2012). *Escolarização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso*. Monografias Ambientais, 8, 1837 – 1849. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa/index>
- Matos, S., Santos, L., Pereira, C & Borges, K. (2007). Síndrome de Down: avanços e perspectivas. Revista de Saúde, 3(2), 77-86. Disponível em <http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n2a09.pdf>
- MEC. (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011. *Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo: MEC
- MINED (2012). Plano Estratégico de Educação 2012-2016. *Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: MINED.
- MINED (2000). *Projecto escolas inclusivas: relatório preliminar da fase piloto*. Maputo. DNEB.
- MINED (1998). Plano Estratégico da Educação e Cultura 1999-2003. *Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre. Artmed Editora
- Mutimucuí, I. (2009). *Métodos de Investigação: Apontamentos*. Centro de Desenvolvimento Académico. Maputo: UEM.
- MS-Brasil (2013). *Directrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Brasília: Editora MS.
- Omote, S. (1999). Normalização, Integração e Inclusão. Ponto de Vista, v 1, n 1. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/.../1524>
- Nhapuala, G. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Lisboa: Universidade do Minho-Instituto de Educação.
- Pereira, P. & Matsukura, T. (2013). *Inclusão escolar e educação infantil: Um estudo de caso*. São Paulo: UFSM.
- Sampedro, M., Blasco, G., & Hernández, A. (1997). *A Criança com Síndrome de Down*. In Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.

- Santos, M. (2016). *Inclusão de crianças com síndrome de down na rede regular de ensino: um estudo de caso na cidade de São Bento-PB*. João Pessoa-PB. Universidade Federal da Paraíba.
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação,13, 135-153.
- Silveira, A. (2012). *Síndrome de Down: Educação diferenciada*. Lisboa: ESEAG.
- UNESCO (1998). *Declaração Universal dos Direitos do Homem: adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas pela Resolução 217 A (III) em 10 de Dezembro de 1948*. Brasil
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. UNESCO

### **Legislação**

- Constituição da República de Moçambique (2004). Edição 2011. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Constituição da República de Moçambique (1990). Maputo. Moçambique.
- Lei nº 4/83, de 23 Março do Sistema Nacional de Educação.
- Lei nº 6/92 de 06 de Maio do Sistema Nacional de Educação.
- Resolução n.º 30/2010, de 31 de Dezembro, que ratifica o Protocolo Facultativo à Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com Deficiência. (Publicada no BR nº52, I Série, 18.o Suplemento, de);
- Resolução n.º 20/99, que aprova a Política da Pessoa com Deficiência. Publicada no Boletim da República nº 52, Série I, 2.º Suplemento, de 29 de Junho de 1999.
- Resolução n.º 29/2010, de 31 de Dezembro, que ratifica a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência.
- Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, que aprova a Política Nacional da Educação.

# APÊNDICES

## Apêndice I – Guião de entrevista dirigido às professoras do aluno com Síndrome de Down

### Guião de entrevista

#### Prezada professora

A presente entrevista é parte integrante do trabalho final de curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação subordinado ao tema: Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de *Down* no Ensino Primário: O Caso da EPC de Bagamoyo.

As informações recolhidas mediante esta entrevista ditarão os resultados da pesquisa. Ficarei bastante agradecida se puder responder todas as perguntas com espontaneidade e sinceridade.

Garanto confidencialidade e anonimato em relação à informação fornecida.

#### Perfil do entrevistado

1. Formação:

Qual a sua formação inicial?

---

Outra especialização

---

2. Teve alguma formação específica nas áreas de NEE?

3. Há quanto tempo trabalha como professora?

4. Quantos alunos tem na sala (discriminados por género)?

a) E com NEE (quantos por tipo de NEE e por género)?

5. Em sua experiência como professor, já trabalhou com alunos com síndrome Down?

6. Como professora, sente-se preparada para atender alunos com NEE na turma regular de ensino? Justifique a resposta.

#### Inclusão

7. Acha que a escola reúne condições para atender alunos com NEE? Porquê?

8. Na sua opinião, em que tipo de escola o aluno com síndrome de Down deve ser inserido?

### **Práticas pedagógicas de inclusão**

9. Que estratégias ou actividades tem adoptado diariamente na sala de aula para facilitar a aprendizagem do aluno com síndrome de Down?
10. Quais os maiores constrangimentos enfrentados diariamente na orientação do aluno com síndrome de Down?
11. Como faz a avaliação do desempenho escolar da criança com síndrome de Down?

### **Apoio e recursos**

12. Já sentiu necessidade de receber uma capacitação sobre estratégias didático-metodológicas para aluno com síndrome de Down em turma inclusiva?
13. Tem recebido algum apoio dos serviços de educação especial, psicólogo ou terapeuta de fala para trabalhar com aluno com síndrome de Down?

Se sim, qual e como avalia o trabalho desses técnicos?

Se não, qual seria a vantagem da cooperação com estes técnicos?

14. Como tem sido a participação dos pais da criança no processo educativo?

### **Perspetivas para o futuro**

15. No seu ponto de vista, de que forma o professor do ensino regular pode contribuir para uma melhor inclusão destas crianças?

## Apêndice II – Guião de entrevista dirigido à Directora da escola e ao director pedagógico

### Guião de entrevista

#### Prezada Directora

A presente entrevista é parte integrante do trabalho final de curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação subordinado ao tema: Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Primário: O Caso da EPC de Bagamoyo.

As informações recolhidas mediante esta entrevista ditarão os resultados da pesquisa. Ficarei bastante agradecida se puder responder todas as perguntas com espontaneidade e sinceridade.

Garanto confidencialidade e anonimato em relação à informação fornecida.

#### Perfil do entrevistado

1. Formação: \_\_\_\_\_

Qual a sua formação inicial?

\_\_\_\_\_

Outra especialização

\_\_\_\_\_

2. Teve alguma formação específica na área de NEE?

3. Há quanto tempo trabalha como Directora nesta escola?

4. Quantos alunos a escola tem (discriminados por género)?

E com NEE (quantos por tipo de NEE e por género) em cada classe?

#### Inclusão

Em resposta à Declaração Mundial de Educação Para Todos e à Declaração de Salamanca, Moçambique adoptou, em 1998, a política de educação inclusiva, tendo iniciado um projecto-piloto designado “Escolas Inclusivas”, em cinco províncias.

5 O entende por educação inclusiva?

6. Pode-se afirmar que a Escola Primária Completa de Bagamoyo é inclusiva? Porquê?

7. No seu ponto de vista, em que tipo de escola o aluno com síndrome de down deve ser inserido?

## **Estratégias de gestão e Recursos**

8. Quais são as estratégias elaboradas para a inclusão do aluno com síndrome de Down?
9. Que recursos existem na Escola para se dar respostas satisfatórias às necessidades de aprendizagem das crianças com síndrome de down?
10. Que recursos a escola necessita para dar respostas satisfatórias às necessidades de aprendizagem da criança com síndrome de down?
11. A escola tem recebido apoio dos serviços de Educação Especial, psicólogos, serviços de saúde, entidades estatais ou ONGs para a inclusão de crianças com síndrome de down?
12. Quais são as barreiras e desafios encontrados no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down ?
13. A família tem reclamado de preconceito em relação ao seu educando com síndrome de down?

## Apêndice III – Guião de entrevista dirigido à família do aluno com Síndrome de Down

### Guião de entrevista

#### Prezado encarregado de educação

A presente entrevista é parte integrante do trabalho final de curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação subordinado ao tema: Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Primário: O Caso da EPC de Bagamoyo.

As informações recolhidas mediante esta entrevista ditarão os resultados da pesquisa. Ficarei bastante agradecida se puder responder todas as perguntas com espontaneidade e sinceridade.

Garanto confidencialidade e anonimato em relação à informação fornecida.

#### Perfil socioeconômico da família

1. Qual a posição da criança com síndrome de down na constelação familiar?
2. Quantos membros compõem a família?
3. Qual é a profissão do encarregado de educação?

#### Inclusão

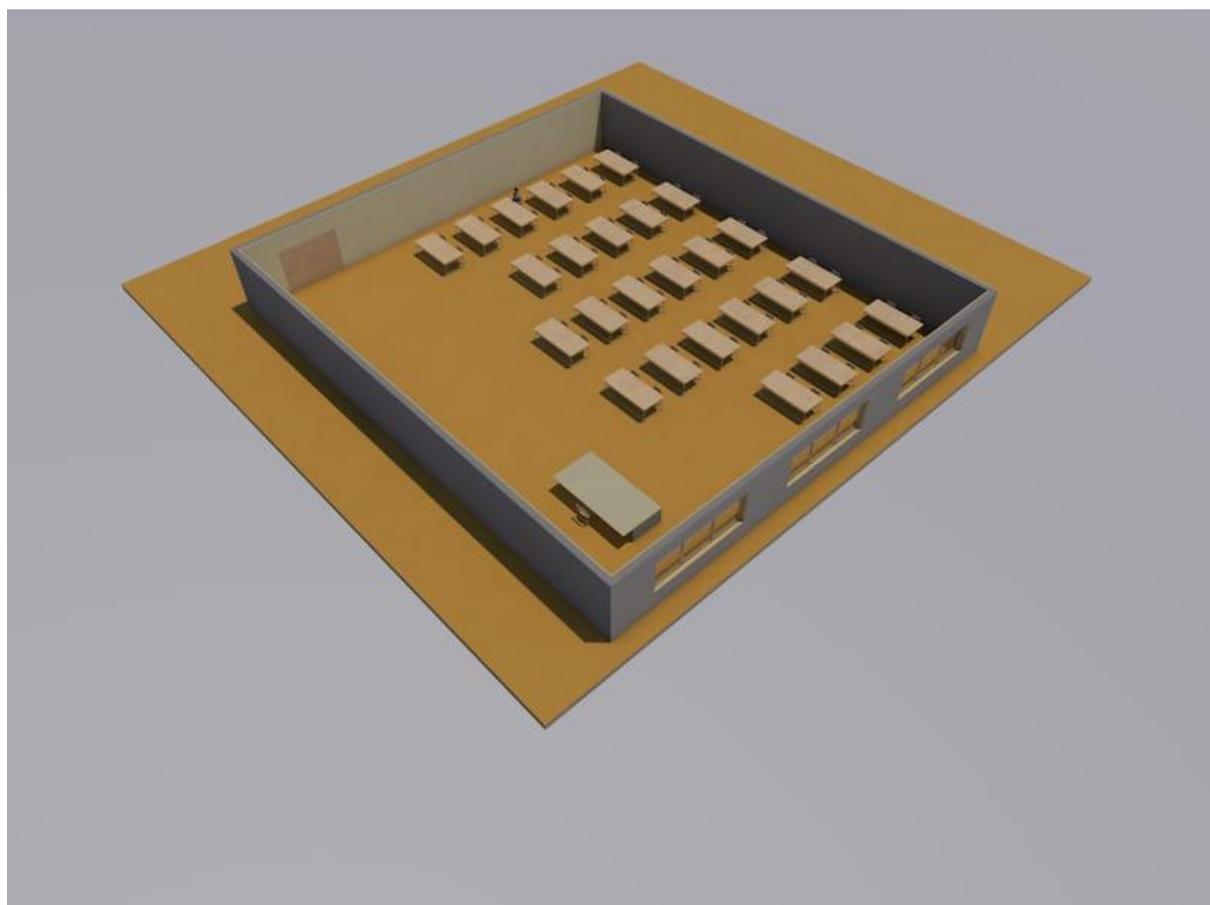
4. Alguma vez seu educando frequentou uma escola especial? Se sim, de quando a quando (anos)? Onde?
5. Por que é que seu educando deixou de frequentar a escola especial?
6. O que motivou matricular o seu educando na escola regular?
7. Que dificuldades o seu educando teve para se adaptar à escola regular?
8. Que mudanças tem observado no seu educando que estejam a estimular o seu desenvolvimento?
9. Acha que a criança está sendo bem atendida na escola?
10. De que forma tem participado no processo educativo do seu educando?
11. Que conselhos tem a dar aos professores e à Direcção para seu educando participar melhor nas actividades escolares?

**Apêndice IV – Grelha de observação do aluno com síndrome de down**

**Grelha de observação**

| <b>Habilidades/Comportamento</b>                            | <b>Relatos</b> |
|---|----------------|
| Interação com outras crianças                               |                |
| Interação com o professor                                   |                |
| Interação com objetos/materiais/actividades                 |                |
| Ocorrência de comportamentos pouco sociais                  |                |
| Ocorrência de comportamentos favoráveis à socialização      |                |
| Práticas pedagógicas de inclusão utilizadas na sala de aula |                |

**Apêndice V – Mapa da sala onde ocorreu a observação da aula**



# **ANEXOS**

Anexo I – Credencial dirigida à Escola Primária Completa de Bagamoyo



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDECIAL

Credencia-se Abija Abdul Cassim Dossa<sup>1</sup>, estudante do curso  
de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação<sup>2</sup>,  
a contactar Escola Primária Completa de Bagamoyo<sup>3</sup>  
a fim de Recolher dados para a realização da Monografia<sup>4</sup>.

Maputo, 26 de Junho de 2018<sup>5</sup>

O Director Adjunto para Graduação

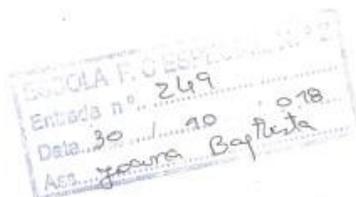
Adriano S. Uaciquete  
dr. Adriano Uaciquete  
(Assistente)



- <sup>1</sup> (Nome do Estudante)  
<sup>2</sup> (Curso que frequenta)  
<sup>3</sup> (Instituição de recolha de dados)  
<sup>4</sup> (Finalidade da visita)  
<sup>5</sup> (Data, Mês, Ano)

Visto  
Realizada a recolha de dados  
acima para recolha de dados  
para a realização da monografia  
28/06/2018

## Anexo II – Credencial dirigida à Escola Primária Especial Nº 2



UNIVERSIDADE  
EDUARDO  
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### CREDENCIAL

Credencia-se Atijja Abdul carimo Dossa<sup>1</sup>, estudante do curso  
de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação<sup>2</sup>,  
a contactar Escola Especial Nº 2<sup>3</sup>  
a fim de Tolagem de Instrumentos de Recolha de Dados<sup>4</sup>.

Maputo, 26 de Outubro de 2018<sup>5</sup>

O Director Adjunto para Graduação

Adriano S. Uaciquete  
dr. Adriano Uaciquete  
(Assistente)

- <sup>1</sup> (Nome do Estudante)  
<sup>2</sup> (Curso que frequenta)  
<sup>3</sup> (Instituição de recolha de dados)  
<sup>4</sup> (Finalidade da visita)  
<sup>5</sup> (Data, Mês, Ano)

Recebi  
o Psicólogo  
Tina Jacinto  
30-10-18

Anexo III – Documento hospitalar do aluno com síndrome de down

HOSPITAL CENTRAL DE MAPUTO  
FISIOTERAPIA

Nº do Processo 00/335 574

Nome: [REDACTED]

Idade 8 Anos X Sexo M

Diagnóstico: Abstração, falta  
S. de memória

Data 28.12.13 18/01/13

Prescrição

- Estimular vocabulário
- + + vogais
- L + vogais
- +ddd

Repetir muitas vezes  
na casa frente ao es-  
peelho.

Maputo Gráfica, Lda.

Dr. Glicéria A. Silva  
ESP. FISIOTERAPIA, COOPEDLA

**Anexo IV – imagens de crianças com síndrome de down**



<https://www.pinterest.com/pin/646336983998785665/>



[www.pordentroemrosa.blogspot.com](http://www.pordentroemrosa.blogspot.com)



<https://televisao.uol.com.br/noticias>