

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

CURSO DE LICENCIATURA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

MONOGRAFIA

Análise das Percepções dos Professores Sobre as Práticas Pedagógicas na Inclusão Escolar: Estudo de Caso de Alunos com Síndrome de Down na EPC Bunhiça – Cidade da Matola

Glória João Simango

Maputo, Outubro de 2026



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

CURSO DE LICENCIATURA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

MONOGRAFIA

Análise das Percepções dos Professores Sobre as Práticas Pedagógicas na Inclusão Escolar: Estudo de Caso de Alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça, Cidade de Matola.

Glória João Simango

Supervisora: Doutora Lénia Mapelane

Local da pesquisa: Escola Primária Completa de Bunhiça

Monografia apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane como um dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Psicologia Escolar e de Necessidades Educativas Especiais

Maputo, Outubro de 2026

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Esta monografia foi julgada suficiente como um dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais, e aprovada na sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais, Departamento de Psicologia, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

O Director do curso

_____

Lic. Francisco Cumaio

O Presidente do júri

_____

O Examinador

_____

A supervisora

_____

Doutora Lénia Mapelane

AGRADECIMENTO

Sou grata a Deus, pela força, sabedoria e graça que me acompanharam em cada passo deste percurso académico.

Em memória a minha querida mãe Saulina Massuque, cuja ausência física nunca apagou a presença viva no meu coração. Os seus ensinamentos, o seu amor e a sua força inspiram cada conquista na minha vida.

Ao meu pai, João Simango pelo apoio, por ter investido em mim e por acreditar em mim desde a minha infância. A sua confiança sempre foi uma fonte de motivação e um pilar importante nesta caminhada.

Aos professores do curso de Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais, pelos saberes e experiências partilhados, que tanto contribuíram para a minha formação académica, humana e profissional.

Em especial, à minha supervisora, Doutora Lénia Mapelane, pela orientação atenta, pela paciência, disponibilidade e pelos contributos fundamentais que enriqueceram este trabalho. A sua dedicação foi determinante para o meu crescimento e para a qualidade desta investigação.

Á Escola Primária Completa de Bunhiça e aos professores que colaboraram com esta pesquisa, pela abertura, confiança e partilha das suas práticas e vivências.

Aos meus colegas e amigos, que tornaram esta caminhada mais leve e significativa. Em especial, à Camília Monjane, Crimilda Machaúle, Eliza Machava, Milton Simango, Yassine Matsinhe, pela amizade, parceria, apoio constante e palavras de incentivo nos momentos mais desafiantes. A vossa presença fez toda a diferença.

DEDICATÓRIA

A presente monografia é dedicada aos meus pais João Simango e Saulina Massuque (em memória) pelo amor e pelo sacrifício que sempre fizeram por mim. Tudo o que sou e conquisto tem a vossa marca.

Ás minhas irmãs Ancha, Dórcia e Anacleta pelo apoio incondicional, sempre estiveram presentes nos momentos bons e desafiadores deste percurso.

E por fim, dedico ao meu futuro esposo, ao homem segundo o coração de Deus. Que quando leres estas páginas, saibas que já orava por ti.

EPÍGRAFE

" *O coração do homem planeja o seu caminho,*

mas Deus é que determina cada passo"

(Provérbios 16:09)

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que esta monografia nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau académico e que a mesma constitui o resultado do meu labor individual, estando indicados ao longo do texto e nas referências bibliográficas e todas as fontes utilizadas.

Maputo, Outubro de 2026

_____

(Glória João Simango)

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1.....Dados Sociodemográficos dos participantes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DI	Deficiência Intelectual
EPC	Escola Primária Completa
FACED	Faculdade de Educação
MINED	Ministério de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento
NEE	Necessidades Educativas Especiais
SD	Síndrome de Down
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciências e Cultura

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO VIII
1.1.Contextualização 1
1.2.Problema de pesquisa 2
1.3.Objectivos da Pesquisa 4
1.3.1Objectivo Geral 4
1.3.2.Objectivos Específicos 4
1.4.Perguntas de pesquisa 5
1.5.Justificativa 5
CAPÍTULO II: REVISÃO DE LITERATURA 7
2.1 Síndrome de Down 7
2.1.1 Conceitos de Síndrome de Down 7
2.1.2 Tipos de síndrome de down 8
2.1.3 Características Físicas Gerais de pessoas com a Síndrome de Down 8
2.1.4. Critérios Diagnósticos 9
2.1.5. Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Síndrome de Down 10
2.2.Práticas Pedagógicas Inclusivas 11
2.3Inclusão Escolar 12
2.4.Teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky 14
CAPÍTULO III: METODOLOGIA 16
3.1.Descrição do Local do Estudo 16
3.2.Abordagem Metodológica 16
3.3.População, amostra e amostragem 17
3.4.Instrumento e técnicas de Recolha de Dados 18
3.5.Técnicas de Análise de dados 19
3.6.Considerações Éticas 20
3.7.Limitação do Estudo 21
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 22
4.1. Perfil dos participantes 22
4.2 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista semiestruturada 23
4.2.1 Percepção dos professores sobre a inclusão escolar para alunos com síndrome de Down. 23
4.2.2 Práticas pedagógicas de inclusão escolar adotados pelos professores em relação aos alunos com SD. 26
4.2.3 Dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino a alunos com SD 28
CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES 32
5.1. CONCLUSÃO 32
5.2. Recomendações 33
5.2.1.Para a EPC-Bunhiça recomendamos: 33
5.2.2.Aos professores da Escola recomenda-se: 33
5.2.3.Futuras pesquisas 34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... **Erro! Marcador não definido.**
APÉNDICES 35
Apêndice 1: Guião de Entrevista 41
Apêndice 2: Termo de Consentimento Informado 43
ANEXOS 45
Anexo 1. Credencial 46

RESUMO

A presente monografia enquadra-se no âmbito da realização do trabalho de fim de curso de Licenciatura em Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais (NEE) e tem como objectivo analisar as percepções dos professores da EPC-Bunhiça em relação as práticas pedagógicas na inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down. Trata-se de um estudo de natureza aplicada, abordagem qualitativa e contou com uma amostra composta por 6 participantes, sendo estes professores da EPC-Bunhiça que leccionam turmas com alunos com síndrome de down. Os participantes foram selecionadas segundo o método de amostragem não probabilística por conveniência, e para a coleta de dados optou -se por usar a entrevista semiestruturada e analisado segundo a técnica de análise de conteúdo. A partir dos dados analisados constatou-se que os professores da EPC-Bunhiça possuem um conhecimento limitado e superficial sobre a síndrome de down. Entretanto, têm adoptado práticas pedagógicas, tais como: adaptação dos conteúdos, uso de materiais visuais e concretos, actividades lúdicas, etc. Também, o estudo revelou que os professores enfrentam uma série de dificuldades no processo de inclusão escolar desses alunos, e as barreiras à inclusão estão associadas a factores estruturais, pedagógicas e formativos, com destaque para a superlotação das turmas, a escassez de materiais didáticos, a insuficiente formação dos professores e a ausência de profissionais da área da psicologia.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Inclusão escolar e Práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Este trabalho é uma monografia elaborada como requisito para a obtenção do grau de licenciatura em Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais. O curso é oferecido pela Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O trabalho disserta sobre a Análise das Percepções dos Professores sobre as Práticas Pedagógicas para a Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down. Este estudo foi desenvolvido com professores da Escola Primária Completa de Bunhiça, localizada na Cidade de Matola, província de Maputo.

A educação constitui um direito essencial para o desenvolvimento humano, devendo abranger todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam deficiência ou Necessidades Educativas Especiais. No contexto moçambicano, a Constituição da República de Moçambique (2004) e a Lei do Sistema Nacional de Educação (2018) reconhecem a educação como um direito e dever de cada cidadão, incluindo para as pessoas com deficiência. No entanto, a implementação efectiva da educação inclusiva enfrenta desafios significativos.

Estudos moçambicanos destacam diversos factores que dificultam no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência no país. No contexto escolar, a concretização da inclusão ainda encontra limitações relacionadas com recursos insuficientes e preparação docente para responder à diversidade dos alunos (Cossa & Pelembe, 2024; Fumo, 2023).

Para enfrentar esses desafios, é essencial a implementação de políticas públicas eficazes e a colaboração entre o governo, instituições educacionais e a sociedade civil. A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, lançada pelo governo moçambicano, propõe uma abordagem multisectorial para superar as barreiras à aprendizagem e garantir o acesso de todas as crianças à educação de qualidade (Munguambe, 2024).

Em Moçambique, a educação foi introduzida formalmente em 1998. Apesar dos avanços registrados, ainda persistem desafios para assegurar que as escolas respondam adequadamente à diversidade e às necessidades educativas de todos os alunos.

A literatura evidencia que a concretização da educação inclusiva em Moçambique ainda enfrenta diversas limitações, entre os factores que condicionam o seu desenvolvimento destaca-se a falta de uma formação adequada dos professores para responder às necessidades dos alunos no contexto de uma escola inclusiva. (Almeida, 2012; Chiziane, 2009; Cossing, 2010; Langa, 2014; Lundo, 2005; Mahilene, 2013; Sousa, 2013 citados por Nhampuala, 2014).

Os autores acima citados apontam para a necessidade de reforçar a formação docente como condição importante para melhorar a implementação das práticas pedagógicas inclusivas.

Crianças com Síndrome de Down (SD) podem participar das actividades desenvolvidas no contexto escolar, embora, em algum momento possam necessitar de suporte. A participação no ambiente escolar pode contribuir para diferentes dimensões do seu desenvolvimento, precisamente na comunicação, relações sociais e nas capacidades cognitivas. Neste contexto, o contato quotidiano com professores e colegas assume uma relevância, uma vez que favorece as oportunidades de aprendizagem e de convivência.

Assim, o professor desempenha um papel relevante na criação de condições que possibilitam a participação efectiva destes alunos. Para tal, é importante que disponha de conhecimentos e estratégias adequadas para responder às suas necessidades.

1.2. Problema de pesquisa

No contexto moçambicano, a educação encontra respaldo no quadro legal e nas políticas nacionais de educação, e a Lei nº. 18/2018, de 28 de Dezembro que estabelece o Sistema Nacional de Educação, prevê a atenção às NEE no âmbito do sistema educativo, incluindo a possibilidade de atendimento em escolas regulares e em instituições de educação especial (MINEDH, 2020).

Em consonância com este enquadramento, o plano estratégico de educação (2020-2029) estabelece como uma das suas prioridades a promoção de condições que favoreçam a inclusão e a equidade no sistema educativo. Entre as medidas previstas encontra-se a atenção às crianças com NEE, procurando assegurar que estas tenham oportunidades de acesso. O plano procura deste modo, reduzir as desigualdades educacionais e criar condições para que diferentes grupos de alunos possam beneficiar do processo educativo em condições mais equitativas.

No percurso de promoção da educação inclusiva em Moçambique, o governo adoptou diferentes iniciativas destinadas a ampliar as oportunidades educacionais das pessoas com deficiência, entre essas iniciativas destaca-se o Projecto Escolas Inclusivas, iniciado em 1998, que procurou criar condições para que alunos com deficiência fossem escolarizados em escolas de ensino regular. A iniciativa teve início em escolas selecionadas de diferentes províncias do país e constituiu uma experiência importante para o desenvolvimento posterior da educação inclusiva no sistema educativo moçambicano.

Ao longo do processo, a formação docente constituiu uma questão central no processo de consolidação da educação inclusiva em Moçambique. A medida que as políticas de inclusão foram sendo desenvolvidas, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de preparar os professores para responder à diversidade presente nas salas de aulas (MINED, 2009). Neste sentido, a preparação profissional dos professores é, portanto, considerada fundamental para que estes possam responder às diferentes necessidades dos alunos e contribuir para que todos tenham oportunidades de aprender e participar neste processo de ensino.

Em 2019, aproximadamente 76.843 crianças com deficiência estavam matriculadas no ensino regular, representando cerca de 45% da população total de crianças e jovens com deficiência entre 5 e 19 anos (ActionAid et al., 2020).

Apesar dos avanços na escolarização de alunos com NEE no ensino regular, a sua presença nas escolas tem colocado novas exigências aos professores e às próprias instituições de ensino, entre essas exigências encontra-se a necessidade de adequar as práticas pedagógicas às características e necessidades dos alunos.

Esta situação torna-se particularmente complexa quando os professores não dispõem de preparação suficiente para lidar com os desafios que surgem no quotidiano da sala de aula. (Nhampuala, 2014).

O professor, independentemente de possuir ou não formação específica na área das NEE, desempenha um papel importante na promoção da participação dos alunos com deficiência no processo de inclusão. Para responder adequadamente às necessidades desses alunos, é importante que os processos tenham acesso a processos contínuos de capacitação, que lhes permitam ampliar os seus conhecimentos sobre formas de ensinar

e interagir com alunos com NEE (Oliveira 2015; Junior, Fiorini & Manzini 2015, citado em Oliveira, 2018).

A inclusão de alunos com SD tem como intuito proporcionar o ensino igualitário, contribuindo para o seu processo de aprendizagem e para o desenvolvimento das suas capacidades. Para tal, requer que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas capazes de responder às suas necessidades, favorecendo a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das suas potencialidades.

A Escola Primária Completa de Bunhiça(EPC-Bunhiça) é uma instituição que acolhe alunos com diversas NEE, incluindo a SD, foco desta investigação. Segundo o diretor pedagógico, os professores enfrentam desafios na adoção de estratégias de ensino para esses alunos, embora a escola esteja alinhada com as políticas nacionais de inclusão, persistem lacunas na prática docente. Tal realidade justifica a necessidade de compreender como os professores percebem as práticas que desenvolvem, quais desafios enfrentam e que estratégias têm adoptado para promover a inclusão escolar desses alunos.

Perante o contexto apresentado, coloca-se a seguinte questão de pesquisa:

Que Percepções têm os professores sobre as práticas pedagógicas adoptadas na inclusão escolar: Estudo de Caso de alunos com Síndrome de Dowon na EPC Bunhiça – Cidade da Matola?

1.3. Objectivos da Pesquisa

1.3.1 Objectivo Geral

Analisar as percepções dos professores da EPC-Bunhiça- Cidade da Matola, em relação as práticas pedagógicas na inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down.

1.3.2. Objectivos Específicos

1. Identificar as percepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola;
2. Descrever as práticas pedagógicas adoptadas pelos professores na inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola;

3. Caracterizar as barreiras enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar de alunos com síndrome de down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola.

1.4. Perguntas de pesquisa

1. Como os professores percepcionam a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola ?
2. Que práticas pedagógicas são adoptadas pelos professores na inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola?
3. Quais são as barreiras enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola?

1.5. Justificativa

A escolha deste tema está relacionada com o interesse em compreender como os professores da EPC-Bunhiça percepcionam as práticas pedagógicas utilizadas no processo de inclusão escolar de alunos com SD, e propôr possíveis caminhos para atuação eficaz, favorecendo condições adequadas para a aprendizagem e a participação destes alunos no contexto escolar.

A nível pessoal, este estudo permitirá a pesquisadora aprofundar os seus conhecimentos sobre inclusão escolar e desenvolver competências críticas e reflexivas sobre o papel do professor na inclusão escolar. Representa também uma oportunidade de sensibilização para as especificidades e necessidades destes alunos, contribuindo para a formação de uma postura mais empática e consciente perante a diferença.

A nível social, a inclusão de alunos com SD constitui um direito fundamental e um passo importante para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e com igualdade de oportunidades. Compreender as percepções dos professores permitirá identificar barreiras e oportunidades na prática educativa, contribuindo para a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a participação efetiva destes alunos na vida social.

A nível académico, a pesquisa enriquecerá o conhecimento na área da Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais, fornecendo dados que poderão apoiar

futuras formações docentes e políticas educativas mais eficazes. Além disso, contribuirá para preencher lacunas no contexto moçambicano, oferecendo informações relevantes sobre como melhorar a inclusão e a qualidade do ensino para alunos com SD.

A sequência desta introdução, o primeiro capítulo apresenta a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, tema, o problema de pesquisa e a justificativa que sustenta a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, é apresentado o enquadramento teórico do estudo, onde são explorados as variáveis envolvidas, com destaque para Síndrome de Down, as práticas pedagógicas e inclusão escolar.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológico utilizados na realização da pesquisa, contemplando a caracterização do local onde a pesquisa foi desenvolvido, a abordagem metodológica, a população e a amostra, os instrumentos e as técnicas utilizadas para a recolha e análise dos dados, assim como os aspectos éticos considerados e as limitações encontradas durante a realização da pesquisa.

O quarto capítulo ocupa-se da apresentação e discussão dos resultados sobre "Análise das percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com síndrome de down".

O quinto capítulo reúne as principais conclusões decorrentes do estudo, tendo como consideração os resultados obtidos, e apresenta alguma sugestões; na parte final encontram -se as referências bibliográficas.

CAPÍTULO II: REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo discute os principais conceitos e fundamento teórico que servem de base para a realização da presente pesquisa.

2.1 Síndrome de Down

Nas seguintes subsecções apresentamos o conceito, a descrição dos tipos, as características físicas gerais, os critérios diagnóstico de acordo com o DSM-5 e questões relativas ao desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Síndrome de Down.

2.1.1 Conceitos de Síndrome de Down

A Síndrome de Down (SD) é uma condição associada a uma alteração genética caracterizada pela existência de três cópias do cromossomo 21. Essa alteração afecta o desenvolvimento físico, cognitivo e adaptativo da pessoa (Meggitt, 2020).

A síndrome de Down "é uma alteração cromossômica numérica, caracterizada pela presença de três cromossomos 21". O mesmo autor destaca que essa condição afeta o desenvolvimento físico e intelectual do indivíduo, mas as limitações não eliminam a capacidade de aprendizagem (Carvalho, 2011).

A definição de Carvalho mostra que a SD é essencialmente uma condição genética relacionada a trissomia do cromossomo 21. Ambos autores destacam que apesar das limitações físicas e cognitivas, os indivíduos mantêm potencial de aprendizagem, principalmente quando recebem apoio educacional e social adequado.

No contexto desta pesquisa, a SD é compreendida como uma condição genética que pode influenciar o desenvolvimento da criança, mas que não impede a aprendizagem quando existem estratégias pedagógicas adequadas.

Alunos com necessidades educativas especiais (NEE) do tipo SD carregam consigo características genéticas que identificam tais necessidades. A criança com a síndrome carrega certas dificuldades motoras, apresentam diferença em seu desenvolvimento cognitivo, personalidades e comportamento, no qual mostra uns atrasos significativos, afetando o processo de aprendizagem. Com isso, os alunos com SD necessitam de uma visão diferenciada na educação, que os incluam no meio social. Todavia, como apontam os estudos de Vygotsky (1997), eles podem desenvolver a partir da mediação e não devem ser tratadas como seres anormais e incapazes de qualquer progressão como foram durante anos (Sousa et al., 2017).

2.1.2 Tipos de síndrome de down

A SD pode ocorrer em três formas principais: trissomia simples (ou livre), translocação e mosaicismo, que se diferenciam pela forma como o cromossomo 21 extra aparece nas células (Pavarino et al., 2013).

Trissomia simples, que é a forma mais comum de apresentação da síndrome e estima-se que 95% dos pacientes apresentem esta condição. De origem geralmente meiótica, ela é causada por uma não disjunção cromossômica que ocorre de forma casual. A trissomia é caracterizada pela presença de um cromossomo a mais no par 21.

A Translocação, com uma ocorrência menor, afeta 3 a 4% dos pacientes com diagnóstico de Síndrome de Down. A sua origem pode ser casual ou herdada de um dos pais.

O Mosaicismo, que é um tipo menos comum de apresentação genética, afeta cerca de 1 a 2% dos pacientes. Neste caso, há presença de duas linhagens celulares, uma normal com 46 cromossomos e outra trissômica com 47 cromossomos.

Com base nas informações apresentadas sobre os diferentes tipos de trissomia 21, consideramos que compreender essas definições é de grande importância para o trabalho educativo e para a inclusão escolar. Esse conhecimento permite perceber que as manifestações da SD podem variar de acordo com o tipo de trissomia, influenciando de maneira diferente o desenvolvimento cognitivo, físico e comportamental de cada criança. Entender essas diferenças ajuda-nos, a reconhecer que cada aluno com SD é único, com suas próprias capacidades, dificuldades e formas de aprender. Essa consciência contribui para uma prática pedagógica mais humana, flexível e sensível às necessidades de cada um, evitando generalizações e rótulos.

2.1.3 Características Físicas Gerais de pessoas com a Síndrome de Down

As características físicas constituem um dos aspectos relevante ao falar da SD, sendo frequentemente consideradas na identificação e compreensão dessa condição genética. A descrição dessas características não tem como objectivo rotular ou limitar a criança, e sim favorecer o conhecimento científico, apoiar o diagnóstico precoce e orientar intervenções adequadas. É importante ressaltar que, apesar de existirem traços físicos comuns, cada criança apresenta singularidades próprias, devendo ser sempre respeitada em sua individualidade e potencial de desenvolvimento.

Conforme o site ghente, há uma inclinação lateral dos olhos para cima (olhos puxadinhos) e prega epicântica (pálpebra superior é deslocada para o canto interno), semelhante ao dos orientais. As pálpebras são estreitas e levemente oblíquas, aspectos comparativos do formato dos olhos em pessoas com SD, asiáticos e não asiáticos (Leite, s/d).

A parte posterior da cabeça é levemente achatada (braquicefalia), podendo dar uma aparência arredondada à cabeça. As moleiras (fontanela) são, na maioria das vezes, maiores e demoram mais para se fechar. Na linha média onde os ossos do crânio se encontram (linha de sutura), há uma moleira adicional (fontanela falsa).

Cabelo liso e fino, em algumas crianças, podendo haver áreas com falhas de cabelo (alopecia parcial), ou, em casos raros, todo o cabelo pode ter caído (alopecia total). As orelhas são pequenas e de implantação mais baixa, a borda superior da orelha (hélix) é na maioria das vezes dobrada. A estrutura da orelha é alterada e os canais do ouvido são estreitos.

O pescoço é largo e grosso, com excesso de pele na nuca. No bebê, sobras soltas de pele são observadas, podendo desaparecer à medida que a criança cresce. O abdômen é saliente, com tecido adiposo abundante. O tórax tem formato irregular, em virtude de o osso peitoral apresentar-se afunilado ou projetado. As mãos e os pés tendem a ser pequenos e grossos com os dedos dos pés geralmente curtos e o quinto dedo muitas vezes levemente curvado para dentro; prega única nas palmas das mãos - prega simiesca havendo também uma separação

A boca é pequena. Algumas crianças mantêm a boca aberta e a língua para fora. A erupção dos dentes de leite é geralmente atrasada. À medida que a pessoa com síndrome de Down envelhece, a língua pode criar estrias. O céu da boca (palato) é mais estreito. As mandíbulas são pequenas, o que leva, muitas vezes, a sobreposição dos dentes.

Quanto à genitália, nos homens o pênis é pequeno e há criptorquidismo; nas mulheres os lábios e o clitóris são pouco desenvolvidos. Os meninos são estéreis, mas as meninas ovulam, embora os períodos não sejam regulares.

2.1.4. Critérios Diagnósticos

O principal comprometimento da SD é a deficiência intelectual (DI), e o DSM-5 traz critérios diagnósticos para a DI.

De acordo com APA (2014), o diagnóstico da DI considera três dimensões fundamentais, a saber:

A primeira diz respeito às limitações no funcionamento intelectual, que podem manifestar -se em capacidades como o raciocínio, a resolução de problemas, o planejamento, o pensamento abstrato e a aprendizagem. A segunda relaciona-se com dificuldades no funcionamento adaptativo, podendo comprometer a autonomia, a comunicação e a participação social e a capacidade de responder adequadamente às exigências sociais. Por fim os défices intelectuais e adaptativos devem ter início durante o período do desenvolvimento.

2.1.5. Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Síndrome de Down

Alguns estudos têm demostrado que crianças com SD apresentam um perfil de desenvolvimento particular a nível do desenvolvimento cognitivo, social e linguístico.

O Desenvolvimento Cognitivo das crianças com SD apresenta um ritmo mais lento quando comparado ao das crianças com desenvolvimento típico, no contexto escolar, estas características tornam importante que o professor adapte às estratégias de ensino. Esse atraso está associado à presença de défice intelectual leve a moderado, que influencia o modo como a criança percebe, processa e responde às informações do meio. No entanto, isso não significa incapacidade, mas sim a necessidade de maior tempo, paciência e estratégias pedagógicas adequadas para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.

Na visão de Fonseca (2012), crianças com SD demonstram atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, mas podem aprender com eficácia em ambientes estimulantes e com suporte especializado. Elas beneficiam-se de experiências educativas que promovem a atenção, a memória, a linguagem e a resolução de problemas, permitindo-lhes desenvolver as suas potencialidades de forma gradual e consistente.

A linguagem é uma das áreas que mais evidencia as diferenças no desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Normalmente, a compreensão verbal tende a ser mais desenvolvida do que a expressão oral, e muitas vezes o vocabulário cresce de forma lenta. Entretanto, com estímulos constantes e estratégias comunicativas adaptadas, é possível observar progressos significativos na comunicação e na interação social (Silva & Almeida, 2020).

As habilidades cognitivas também estão relacionadas ao ambiente em que a criança está inserida. Um contexto familiar e escolar que favoreça a exploração, o jogo simbólico e as interações positivas contribui para o avanço do pensamento e da linguagem. Professores e cuidadores que utilizam metodologias diversificadas, com apoio visual, actividades práticas e reforço positivo, ajudam a desenvolver a atenção, a memória e o raciocínio lógico dessas crianças.

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento cognitivo das crianças com SD não ocorre de forma uniforme, existem diferenças individuais consideráveis, pois, algumas crianças apresentam maiores facilidades na linguagem e na socialização, enquanto outras demonstram melhor desempenho em tarefas motoras ou visuais. Por isso, cada processo de ensino deve ser adaptado às capacidades e necessidades específicas do aluno.

2.2. Práticas Pedagógicas Inclusivas

Para que a inclusão aconteça de forma efectiva, o professor precisa ajustar as suas estratégias de ensino às características individuais dos alunos com SD. Essas práticas baseiam-se na adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, considerando o ritmo de aprendizagem, as capacidades cognitivas, bem como os aspectos sociais e emocionais envolvidos no processo educativo.

De acordo com Fonseca (2012), alunos com SD aprendem de forma mais eficaz quando as instruções são claras, repetitivas e contextualizadas, com recurso a exemplos concretos e materiais visuais. Nesse sentido, o professor pode recorrer a imagens, gráficos, cores e demonstrações práticas para facilitar a compreensão dos conteúdos, bem como realizar revisões frequentes dos conceitos considerados essenciais, de modo a consolidar a aprendizagem.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas permite atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula, promovendo a equidade e o desenvolvimento do potencial de cada aluno. Para além do progresso académico, essas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento social e emocional dos alunos com SD, favorecendo a interação, a cooperação e a construção de um ambiente escolar mais participativo e colaborativo.

No âmbito das adaptações curriculares, destaca-se a importância de ajustar o currículo para que o aluno com necessidades educativas especiais participe ativamente do

processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tomlinson (2017), essas adaptações podem incidir sobre o conteúdo, o processo, o produto ou o ambiente de aprendizagem, permitindo que os objectivos educacionais sejam alcançados de acordo com as capacidades do aluno. Assim, o professor pode reduzir a quantidade de tarefas, simplificar textos, utilizar instruções curtas e claras e flexibilizar os processos de avaliação, possibilitando diferentes formas de expressão do conhecimento, como a comunicação oral, a realização de actividades práticas ou produções escritas.

As metodologias ativas e participativas também desempenham um papel fundamental na inclusão escolar, pois estimulam o protagonismo do aluno e favorecem a aprendizagem significativa. Por meio dessas metodologias, o aluno participa de forma mais ativa nas actividades propostas, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e competências sociais, especialmente quando envolvido em trabalhos em grupo ou em actividades colaborativas.

O uso de tecnologias assistivas e de recursos de apoio constitui outro elemento essencial das práticas pedagógicas inclusivas. Materiais adaptados, recursos visuais e softwares educativos podem facilitar o acesso aos conteúdos, promover a autonomia e aumentar a participação do aluno em sala de aula, respeitando as suas necessidades específicas. Conforme defende Freire (1996), o ensino deve ser participativo e considerar os conhecimentos prévios do aluno, promovendo a construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, estratégias como a aprendizagem cooperativa, o desenvolvimento de projetos e a utilização de jogos educativos tornam-se importantes ferramentas para reforçar os conteúdos de forma lúdica e motivadora.

Diante das contribuições dos autores citados, compreende-se que a inclusão escolar de alunos com SD exige dos professores a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às características individuais desses estudantes. A inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas implica a criação de condições que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento social e a participação ativa em todas as actividades escolares.

2.3 Inclusão Escolar

No dicionário Houaiss (2010, p. 428), inclusão é a “introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo”. Ou seja, o termo inclusão refere-se a ideia de inserção, de envolver, de não insolar, separar, excluir, etc. A inclusão está relacionada a uma

perspectiva de incluir todos sem levar em consideração as suas condições físicas, sócias e financeiras.

A inclusão escolar "não é apenas a presença de alunos com deficiência em classes regulares, mas um processo que transforma a escola e suas práticas pedagógicas para garantir que todos alunos, independentemente das suas características, tenham direito plena á educação" (Mantoan, 2003).

Segundo Pereira (2009), é um processo que visa garantir o direito á educação de todos os alunos, respeitando e valorizando suas diferenças, isso implica em adaptar as práticas pedagógicas, os recursos e a organização escolar para atender ás necessidades de todos. A autora ainda destaca que a inclusão não se limita á presença física do aluno na escola, mas envolve uma transformação na cultura escolar, na estrutura e nas práticas pedagógicas, visando a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem.

A luz das definições dos autores ora citados, evidencia-se que ambos concordam que a inclusão escolar é um processo contínuo e coletivo, que demanda mudanças na escola, Práticas Pedagógicas e valorização da diversidade. Mantoan destaca a dimensão ética e pedagógica da inclusão, Pereira reforça a dimensão prática e cultural, mostrando que a inclusão é tanto uma questão de direitos quando de transformação real das práticas pedagógicas.

A educação de crianças com SD na escola regular é garantida por políticas internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e por documentos nacionais como a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029, aprovada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique. De acordo com o MINEDH, a estratégia visa garantir o acesso, participação e sucesso escolar de todas as crianças com deficiência, promovendo uma abordagem baseada nos direitos humanos. O documento recomenda ações como a formação contínua de professores, a adaptação curricular e a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Contudo, estudos revelam que a implementação da inclusão enfrenta desafios como a escassez de professores capacitados, falta de materiais didáticos adaptados e resistência por parte de algumas escolas (Mandlate, 2015). O mesmo salienta Dossa (2019), ainda

existe uma lacuna significativa entre o que está previsto nas políticas e a realidade prática nas salas de aula moçambicanas.

Embora a inclusão escolar represente um avanço significativo no reconhecimento do direito das crianças com SD à educação em contextos regulares de ensino. Contudo, apesar dos progressos verificados ao nível das políticas educacionais, a efetivação da inclusão ainda representa um grande desafio nas escolas. Em muitos casos, observa-se que a presença da criança com deficiência na sala de aula não significa necessariamente a sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão escolar não se resume à matrícula da criança numa escola comum, sendo necessário assegurar oportunidades para que ela aprenda, participe nas actividades escolares e desenvolva as suas capacidades. Entretanto, a escassez de professores capacitados, a insuficiência de recursos didáticos adaptados e as barreiras atitudinais continuam a comprometer a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, torna-se fundamental compreender que a inclusão escolar exige o comprometimento de todos os intervenientes do processo educativo, de modo a promover uma escola capaz de valorizar a diversidade e assegurar igualdade de oportunidades para todas as crianças.

2.4. Teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky

Para fundamentar teoricamente este estudo, optou-se pela teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky, por ser especialmente adequada á análise das práticas docentes em contextos inclusivos.

O desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social mediada, em que o professor, colegas e o ambiente educativo assumem papel central como mediadores do conhecimento (Vygotsky, 1994). Essa perspectiva reconhece que alunos com NEE aprendem por meio de interações significativas, adaptas ao seu ritmo e aprendizagem.

A teoria também sustenta que as práticas inclusivas devem considerar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito que descreve a diferença entre o que que a criança pode fazer de forma independente e aquilo que pode alcançar com apoio.

A teoria é útil para interpretar as práticas adoptadas pelos professores para apoiar alunos com SD, uma vez que evidência a necessidade de mediações pedagógicas às capacidades e desafios de cada aluno. Assim Vygotsky oferece uma base teórica sólida

para compreender não apenas as acções práticas dos professores, mas também a forma como eles percebem e *justificam* essas acções no processo de inclusão escolar.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

O presente capítulo descreve a abordagem metodológica adoptada para a realização da pesquisa. São igualmente caracterizados o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, a abordagem, os participantes envolvidos, assim como os procedimentos e recursos empregados na recolha e tratamento das informações obtidas.

3.1. Descrição do Local do Estudo

A pesquisa teve lugar na Escola Primária Completa de Bunhiça, instituição de ensino situada na província de Maputo, no distrito da Matola, no Bairro de Bunhiça "uma instituição pública de ensino fundada em 1995, por Joaquim Alberto Chissano". Quanto à infra-estrutura, a instituição é composta por 3 blocos. O primeiro bloco é composto por 15 salas, das quais 14 estão em uso para aulas e a restante serve como biblioteca.

Além dessas instalações, no segundo bloco a escola dispõe de um Campo de Futebol destinado a serviços de educação física e três casas de banho (2 casas de banho destinado aos alunos e 1 casa de banho destinado aos professores).

No terceiro bloco situa-se o bloco administrativo que acomoda a Secretaria e o gabinete do Director da Escola.

Em termos orgânicos a EPC-Bunhiça enquadra 53 quadros, dos quais 39 são professores, 6 são funcionários administrativos e 8 compõem a direcção da escola (Sr. Belmiro, comunicação oral, dia 17 de julho de 2025).

3.2.Abordagem Metodológica

No que se refere à natureza da pesquisa, enquadra-se na pesquisa básica, pois tem como finalidade produzir conhecimentos acerca da forma como os professores percepcionam as práticas pedagógicas destinadas à inclusão escolar de alunos com SD. Este tipo de pesquisa não visa uma aplicação imediata, mas pode contribuir para aprofundar a compreensão desta realidade e fortalecer a produção científica no domínio da educação inclusiva.

Quanto aos Objectivos, o estudo enquadra-se como descritivo, visto que tem como finalidade identificar e descrever os desafios e estratégias utilizadas no processo de inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, sem pretensão de generalizar os resultados. Portanto, visa compreender e caracterizar os factos e fenômenos observados

no contexto específico em que a pesquisa foi realizada (Triviños, 1987, citado em Gerhardt & Silveira, 2009).

Este estudo adopta a abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que busca analisar de forma aprofundada, as percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas na inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça.

Segundo Gil (2009), a abordagem qualitativa procura compreender o fenómeno investigado a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por outro lado, Gerhardt e Silveira (2009), acrescentam que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com aprofundamento da compreensão de um grupo social, uma organização. A Pesquisa Qualitativa tem como características a descrição, compreensão e explicação de um fenômeno em causa.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, por centrar-se numa investigação sobre a realidade da EPC-Bunhiça, analisando em profundidade as práticas, dificuldades e percepções de professores que trabalham diretamente com alunos com Síndrome de Down.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa que permite investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, sendo especialmente útil quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos (Yin, 2018; Mouraz & Henriques, 2023).

Percebe-se que esta abordagem possibilita uma análise detalhada e aprofundada de um caso específico, considerando as interações entre os participantes, as práticas pedagógicas e o ambiente escolar. Além disso, permite a utilização de múltiplas fontes de dados, como entrevistas, observações e documentos, garantindo uma compreensão abrangente do fenómeno estudado.

3.3. População, amostra e amostragem

A População da pesquisa corresponde ao universo de indivíduos que partilham características relevantes para o fenómeno em análise e que constituem o grupo de interesse do estudo (Gil, 2019; Keyton, 2015).

A população-alvo desta pesquisa corresponde todos os professores da Escola Primária Completa de Bunhiça, em concreto (39 professores), que participam direta /indiretamente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Síndrome de Down.

Amostra de uma pesquisa é uma pequena parte da população que se seleciona para participar da entrevista, de modo que se possa estudar suas características sem precisar analisar todo o universo (Gil, 2022).

Assim sendo, a amostra desta pesquisa foi constituída por seis (6) professores da EPC-Bunhiça, que leccionam em turmas com alunos com Síndrome de Down. A escolha da amostra desta pesquisa justifica-se pela necessidade de obter informações aprofundadas sobre as práticas pedagógicas, desafios e estratégias utilizadas, permitindo uma análise detalhada do fenômeno em estudo.

Para esta pesquisa, optou-se por uma amostragem por conveniência, que é um tipo de amostragem não probabilística em que os participantes são selecionados com base na facilidade de acesso ou disponibilidade, e não por critérios aleatórias.

Na visão de Gil (2022), amostragem por conveniência consiste em selecionar indivíduos que estão mais próximos ou disponíveis ao pesquisador, sem que haja sorteio ou critérios aleatórios , sendo adequada há limitações de tempo e recursos.

3.4. Instrumento e técnicas de Recolha de Dados

A Entrevista é definida por Gerhardt e Silveira (2009), como sendo uma técnica alternativa utilizado para recolher informações diretamente junto dos participantes acerca do assunto em estudo.

Para a recolha de dados, recorreu-se a entrevista semiestruturada (Apéndice 1), que segundo Richardson (2015), este tipo de entrevista parte de questões previamente definidas, mas oferece ao participante liberdade para desenvolver as respostas e destacar os aspectos que considera mais importante em relação ao tema abordado.

A pesquisadora optou por este tipo de entrevista, porque permite que o entrevistado sinta-se na liberdade de falar o seu ponto de vista em relação ao assunto elencado. O guião foi elaborado com base nos pressupostos teóricos relacionados com o objecto do estudo, permitindo que as respostas apresentadas pelos entrevistados contribuíssem para o surgimento de novos elementos de análise ao longo da investigação.

3.5. Técnicas de Análise de dados

Na concepção de Marconi e Lakatos (1996), citados em Oliveira (2011, p. 46), a análise de dados "é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores".

Para a análise de dados, nesta pesquisa recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, conforme mostra Gil (2014), esta técnica permite examinar de forma sistemática os conteúdos presentes nos discursos dos participantes, identificando aspectos relevantes para a interpretação dos dados.

O processo de análise possibilita a organização dos dados em categorias temáticas, seguindo diferentes etapas de tratamento e interpretação do material obtido. O processo por três fases, a saber, a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A Pré-Análise corresponde ao momento inicial do processo de análise de conteúdo, no qual o pesquisador organiza e estabelece o primeiro contato com o material que será posteriormente examinado. Nesta etapa, realiza-se uma leitura inicial dos conteúdos, procede-se à definição do material que será analisado, revêem-se os objetivos e as hipóteses da investigação e estabelecem-se os indicadores que orientarão a análise. Estas acções permitem reunir e organizar as informações necessárias para o desenvolvimento das fases posteriores da análise (Bardin, 2004, citado por Souza & Santos 2020).

Na sequência, temos a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011, citados em Souza & Santos, 2020). Neste segmento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Bardin, 2010, citado por Souza & Santos, 2020).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Nesta fase, o tratamento dos resultados tem a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos (Fossá, 2013, citado por Souza & Santos, 2020). Esta fase é a "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (Bardin, 2010, p. 41, citado por Souza & Santos, 2020).

3.6. Considerações Éticas

Esta pesquisa obedeceu os princípios éticos fundamentais que regem a investigação científica envolvendo seres humanos, conforme estabelecido pelas diretrizes internacionais, como a Declaração de Helsinque, pela legislação sobre ética em pesquisa e discutido por Beauchamp e Childress (2013) no que se refere ao respeito à autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

Antes da recolha de dados, os participantes foram informados sobre os objectivos da pesquisa, a sua relevância científica e a forma como as informações seriam utilizadas. A participação dos sujeitos foi livre e voluntária, sem qualquer tipo de coerção ou obrigação, e os mesmos poderiam desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo pessoal ou profissional.

Antes da participação do estudo, foi disponibilizado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), através do qual os participantes foram esclarecidos quanto aos métodos utilizados, à garantia de confidencialidade, aos riscos mínimos envolvidos e aos possíveis benefícios indiretos do estudo.

Quanto ao anonimato, foi garantido que nenhum nome verdadeiro, cargo específico ou qualquer outro dado que possibilitasse a identificação directa dos participantes seja revelado. Por exemplo, em vez de identificar um professor pelo nome ou função ("Professora Amélia, responsável pela turma X"), foram empregues designações genéricas como: PA (Professor A); PB (Professor B); PC (Professor C);... PF (Professor F).

3.7. Limitação do Estudo

As limitações que influenciaram o desenvolvimento deste estudo foram:

- Por se tratar de um estudo de caso, uma vez que os resultados obtidos refletem as características do contexto investigado, não sendo possível extrapolá-los para outros contextos; ainda assim esta pesquisa é pertinente porque dá a conhecer uma realidade que embora restrita, poderá ajudar outros pesquisadores a compreenderem melhor a realidade da educação inclusiva em contextos semelhantes.
- A dificuldade na busca de literatura sobre síndrome de down e de inclusão escolar, tendo em conta o contexto moçambicano; diante desta dificuldade a pesquisadora recorreu a literatura internacional e a estudos correlatos para sustentar o enquadramento teórico.
- No decorrer da recolha de dados, verificou-se a impossibilidade de contar com a participação de um dos participantes inicialmente previstos no estudo. Esta dificuldade foi ultrapassada através da flexibilização do processo de recolha de dados, recorrendo-se a outros participantes disponíveis na instituição, cujas informações permitiram manter a consistência e a qualidade dos dados recolhidos.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos durante a investigação realizada na EPC-Bunhiça, com enfoque nas percepções dos professores em relação às práticas pedagógicas utilizadas na inclusão escolar de alunos com SD.

Os dados recolhidos serão organizados e interpretados de acordo com os objetivos definidos para o estudo. A discussão dos resultados estabelecerá uma relação entre as informações obtidas no campo e os contributos apresentados na literatura consultada, permitindo assim uma análise contextualizada do fenómeno investigado.

4.1. Perfil dos participantes

Na tabela 1 reúne as principais características dos participantes que integraram a investigação. E para assegurar a confidencialidade e proteger a identidade dos participantes, foram adoptadas medidas de natureza ética, nomeadamente a utilização de pseudónimos na apresentação dos dados.

Tabela 1: Dados Sociodemográficos dos participantes

Participantes	**Gênero**	**Idade**	**Nível Acadêmico**	**Anos de experiência**
PA	Feminino	45–50	Ensino médio	10 – 15 anos
PB	Feminino	20–25	Ensino médio	1– 5 anos
PC	Masculino	30–35	Licenciatura	10– 15 anos
PD	Feminino	45–50	Licenciatura	20– 25 anos
PE	Feminino	25–30	Ensino médio	5– 10 anos
PF	Masculino	30–35	Ensino médio	1– 5 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, participaram deste estudo seis (6) professores que lecionam na EPC-Bunhiça, destes, quatro eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quanto a faixa etária situa-se entre os 20 anos de idade à 50 anos de idade. Em relação à formação académica, quatro participantes possuíam o nível médio de ensino, enquanto dois tinham formação ao nível de licenciatura. Relativamente ao tempo de exercício profissional, verificou-se uma diferença considerável entre os participantes, com períodos de experiência que variavam de 1 ano à 25 anos de experiência.

Embora a maioria dos participantes possuam o nível médio de formação, a presença de professores licenciados pode representar um fator relevante para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que a formação superior tende a proporcionar conhecimentos mais aprofundados sobre metodologias de ensino, diferenciação pedagógica e atendimento à diversidade. No entanto, importa salientar que a qualificação académica, por si só, não assegura a preparação necessária para o trabalho com alunos com Síndrome de Down, sendo fundamental o acesso à formação específica em educação inclusiva.

No que concerne à experiência profissional, os participantes apresentam diferentes períodos de exercício da docência, variando entre um ano e meio e vinte e um anos. Esta heterogeneidade demonstra a presença de professores com distintos percursos profissionais, o que pode influenciar as suas percepções e formas de atuação perante o processo de inclusão escolar.

Embora o tempo de serviço possa favorecer a construção de conhecimentos práticos, o domínio de estratégias de gestão da sala de aula e uma maior familiaridade com diferentes perfis de alunos, este fator, por si só, não determina a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, pois a inclusão escolar exige que os professores desenvolvam competências específicas, capazes de responder às particularidades dos alunos e promover a sua participação no processo educativo.

Neste sentido, Darling Hammond (2006) salienta que o desenvolvimento profissional docente constitui um elemento essencial para a melhoria das práticas educativas, uma vez que a formação contínua possibilita aos professores aprofundar conhecimentos, refletir sobre a sua prática e adquirir estratégias adequadas para atender à diversidade presente nas salas de aula.

4.2 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista semiestruturada

4.2.1 Percepção dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com síndrome de Down.

O primeiro objectivo do presente estudo pretendia identificar as percepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola; Com vista à sua concretização, foi colocada ao participante a seguinte questão do guião de entrevista, Já ouviu falar sobre Síndrome de down? O que é? (Questão 1 do guião da entrevista).

A análise das respostas permitiu indentificar as diferentes percepções dos professores sobre a SD, conforme apresentado a seguir:

> PA (Gênero feminino): *“ Não sei muito bem explicar, mas crianças com síndrome de Down têm características físicas diferentes de outras crianças”.*
>
> PB (Gênero feminino): *“Já ouvi falar sobre síndrome de Down, não saberia muito bem explicar o que é, mas pessoas que sofrem dessa doença apresentam características que a olho é possível perceber que têm síndrome de Down”*.
>
> PC (Gênero masculino): *“Crianças com síndrome de Down apresentam uma forma facial diferente e crianças com síndrome de Down são bem parecidas”.*
>
> PD (Gênero feminino); PF (Gênero masculino): *“É uma condição genética causada pela mal formação dos cromossomos e que acaba por afetar o desenvolvimento normal da criança”.*
>
> PE (Gênero feminino): *“É uma condição genética causada pela presença de cromossomos extras, acabando por afetar a área da interação social, linguagem e aprendizagem”.*

A partir das respostas dos professores entrevistados, percebe-se que todos os professores afirmam já ter ouvido falar da síndrome de Down. No entanto, as respostas evidenciam que os professores possuem um conhecimento limitado e pouco aprofundado sobre a síndrome de Down.

As falas dos PA, PB e PC demonstram uma compreensão centrada sobretudo nas características físicas, pois eles associam a condição a traços visíveis, sem mencionar suas origens genéticas ou implicações no desenvolvimento cognitivo ou social. Na perspectiva da pesquisadora, esta forma de compreensão revela um conhecimento limitado sobre a síndrome de down, pois reduz a condição aos seus aspetos visíveis e não considera as suas implicações educacionais e desenvolvimentais. Tal situação pode

influenciar a forma como o professor percebe as capacidades da criança e organiza o processo de ensino-aprendizagem.

Esta compreensão aproxima-se da perspectiva de Mantoan (2003), pois demonstra que o reconhecimento das características e necessidades dos alunos constitui um elemento importante para a efetivação da educação inclusiva.

Em contrapartida, o PD, PE e PF apresentam uma concepção mais próxima do conceito científico ao reconhecer a síndrome como uma condição genética associada ao excesso de cromossomos. O PE, em particular, amplia sua definição ao mencionar impactos na interação social, linguagem e aprendizagem, demonstrando maior compreensão sobre as implicações do desenvolvimento da criança com síndrome de Down.

Para a pesquisadora, essa concepção favorece a adoção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos com síndrome de Down, uma vez que permite ao professor compreender melhor as suas características e potencialidades. Os resultados corroboram Mantoan (2003), ao evidenciarem que o reconhecimento das diferenças constitui um elemento importante para a efetivação da educação inclusiva. Além disso, esta perspectiva relaciona-se com a teoria de Vygotsky (1997), que destaca que o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da mediação do professor, sendo necessário que o docente reconheça as potencialidades do aluno e organize estratégias adequadas.

Desta forma, o conhecimento científico sobre a SD não apenas amplia a compreensão docente, mas também contribuí para a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e eficazes.

Questionados sobre inclusão escolar, os professores A, C e D apontaram que:

"*Inclusão escolar é incluir todo tipo de aluno, independentemente da sua condição*".

Enquanto que o PB e PE são unânimes ao afirmar que "*Inclusão escolar é permitir que crianças com ou sem deficiência frequentem a mesma escola, aprendendo juntas e participando das mesmas actividades".*

Compreende-se a partir destas narrativas que os professores revelam uma compreensão positiva e coerente sobre a inclusão escolar e que a mesma deve estar centrada no direito de todas as crianças à educação.

A unanimidade observada entre o PB e PE evidencia que os professores compreendem a inclusão não apenas como desafio, mas como participação ativa, social e pedagógica.

Neste sentido as narrativas destes professores convergem com Pereira (2009) ao evidenciarem que a inclusão escolar está associada à garantia de acesso e participação de todos os alunos no ambiente escolar.

Esta visão corrobora também a perspectiva de Ainscow (2017), ao demonstrarem que a inclusão envolve a participação dos alunos nas experiências educativas e não apenas a sua presença física na escola.

A partir da análise das narrativas dos professores, a pesquisadora reconhece que os professores apresentam uma compreensão positiva e alinhada com os princípios gerais da inclusão escolar, ao destacarem o direito de todas as crianças frequentarem a mesma escola. Contudo, observa-se que essa compreensão ainda tende a centrar-se mais na dimensão de acesso e convivência, sendo necessário aprofundá-la no que se refere às práticas pedagógicas que asseguram a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

4.2.2 Práticas pedagógicas de inclusão escolar adotados pelos professores em relação aos alunos com SD.

No segundo objectivo da pesquisa pretendia descrever as práticas pedagógicas adoptadas pelos professores na inclusão escolar de alunos com síndrome de down na EPC-Bunhiça; pelo que na pergunta 3 do guião da entrevista questionei aos entrevistados: Que práticas pedagógicas adoptas para incluir alunos com SD no ambiente escolar?

No que tange as práticas pedagógicas adotados pelos professores da EPC-Bunhiça para incluir os alunos com SD no ambiente escolar , os professores indicaram o seguinte:

> PA (Gênero feminino) e PD (Gênero feminino): “ *Adapto os conteúdos para atender as necessidades específicas de cada aluno... Recorro as brincadeiras como salto de corda e neca, pois é possível observar que por meio das brincadeiras eles facilmente interagem e socializam com os colegas “.*

> PB (Gênero feminino) e PE (Gênero feminino): “ *Utilizo materiais ilustrativos , cartazes coloridos e objetos reais, crianças com NEE aprendem melhor vendo e tocando no objeto”.*
>
> PC (Gênero masculino): “ *Procuro não tratar a criança com NEE de forma muito específica, para que os colegas não percebam suas limitações.... Ao mesmo tempo, incentivo as crianças com SD a brincar com os colegas, promovendo assim a socialização”.*
>
> PF (Gênero masculino): “ *Trabalho muito com as canções para ensinar o alfabeto, trabalho com imagens para fortalecer a atenção e concentração, bem como procuro incluir a família no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos”*.

As respostas dos professores mostram que eles utilizam estratégias diferenciados para incluir crianças com SD no ambiente escolar, destacando: uso de materiais visuais e concretos, actividades lúdicas, adaptação dos conteúdos e o envolvimento da família no processo educativo.

Essas práticas demonstram uma tentativa dos professores de responder às necessidades educativas dos alunos, promovendo maior participação e interação no contexto escolar. O recurso a jogos e brincadeiras, por exemplo, revela uma preocupação com a socialização e motivação dos alunos, elementos fundamentais no processo de aprendizagem de crianças com desenvolvimento atípico.

Da mesma forma, o uso de recursos visuais, actividades lúdicas e materiais manipuláveis favorecem a compreensão, a motivação e a participação afectiva desses alunos no processo educativo, uma vez que esses recursos ampliam os canais de acesso ao conhecimento.

As falas dos professores convergem com a teoria sociocultural de Vygotsky, na medida em que evidenciam a importância da interação social e da mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Os professores ao reconhecerem as brincadeiras, actividades

em grupo e estratégias que incentivam a socialização dos alunos com SD, criam oportunidades de aprendizagem.

A adaptação de conteúdos mencionada pelos PA e PD, indicam uma preocupação em ajustar o ensino às necessidades individuais dos alunos. Na perspectiva da educação inclusiva, essa prática é considerada fundamental, pois reconhece que nem todos alunos aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo.

Conforme defendem autores da área da inclusão, a flexibilização do currículo é uma estratégia que permite ampliar o acesso ao conhecimento e reduzir barreiras à aprendizagem (Moantoan, 2003 & Mittler, 2003).

A pesquisadora considera que a preocupação dos professores em adaptar os conteúdos evidencia uma compreensão inicial dos princípios da educação inclusiva, na medida em que demonstra sensibilidade às diferenças individuais dos alunos. Esta prática, embora positiva, sugere ainda um nível de implementação que pode estar mais centrado em ajustes pontuais do ensino do que numa verdadeira flexibilização estrutural do currículo. Assim, observa-se que as práticas relatadas caminham na direção da inclusão, mas ainda exigem maior aprofundamento e sistematização para que se consolidem como estratégias inclusivas consistentes e sustentáveis no contexto escolar.

Por outro lado, o envolvimento da família, citado pelo PF, constitui um elemento positivo, pois a parceria entre escola e família é apontada como um factor importante na educação de alunos com NEE, uma vez que possibilita maior continuidade das estratégias de aprendizagem e o apoio ao desenvolvimento da criança em diferentes contextos (Dessen & Polônia, 2007).

Os resultados indicam que o processo inclusivo requer a participação de diferentes intervenientes, não se restringindo à atuação do professor. Assim, o envolvimento familiar assume uma importância, uma vez que a colaboração dos pais ou encarregados de educação pode favorecer o acompanhamento da aprendizagem e o desenvolvimento escolar da criança.

4.2.3 Dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino a alunos com SD

No âmbito do terceiro objetivo, procedeu-se à caracterização das principais barreiras encontradas pelos professores no processo de inclusão escolar de alunos com SD na

EPC-Bunhiça, e para responder a este objectivo questionou -se aos professores, que barreiras enfrentas na implementação das práticas inclusivas para alunos com síndrome de down? (Questão 5 do guião da entrevista).

> PA (Gênero feminino): " *Dificuldades são várias, uma delas é a lotação das turmas e por conta disso, as crianças acabam recebendo menos atenção. Isso acaba impactando no ensino de crianças com SD visto que eles necessitam de mais atenção e tempo"*.
>
> PB (Gênero feminino) e PD (Gênero feminino): " *Falta de materiais didáticos adaptados às necessidades específicas de cada aluno e muitos professores não tem nenhuma formação para trabalhar com esses alunos"*.
>
> PC (Gênero masculino): " *Dificuldades sempre existiram, muito mais quando se tem alunos com NEE, porque na verdade, capacitação como tal para trabalhar com alunos com SD não tive... Em conta partida a escola tem fala de materiais didáticos ao contexto das necessidades dessas crianças* ".
>
> PE (Gênero feminino): " *As barreiras são várias, olhando para a escola, poucos são os professores formandos na área da educação inclusiva, há falta de profissionais como terapeuta de fala, psicólogos. Também nota-se por partes dos pais pouco envolvimento no processo de ensino - aprendizagem dos seus educandos* ".

As falas dos professores revelam que as barreiras enfrentadas no processo de ensino de alunos com SD estão relacionados sobre tudo, a fatores estruturais, pedagógicas e formativas.

Entre as dificuldades mencionadas, destaca-se a superlotação das turmas, apontada pelo PA como um obstáculo que impede a oferta de atenção individualizada. Essa realidade demostra que as condições de sala de aulas influencia diretamente a qualidade de inclusão.

Esse achado concorda com a literatura, que destaca que turmas numerosas dificultam a diferenciação pedagógica e reduzem as oportunidades de apoio individualizado, elemento essencial para alunos com deficiência intelectual (Mittler, 2003; UNESCO, 2009).

Além das limitações estruturais, os PB, PC e PD chamam atenção para a falta de materiais didáticos adaptativos, considerados fundamentais para promover uma melhor compreensão dos conteúdos escolares pelos alunos com SD. A ausência desses recursos restringe as possibilidades de adaptação das actividades e torna o processo do ensino mais desafiador.

Esse dados reforça a ideia de que a inclusão não depende apenas do professores, mas também da existência de condições pedagógicas adequadas.

Recursos concretos, visuais e adaptados favorecem a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, sendo que a sua ausência pode constituir uma barreira à inclusão efectiva, uma vez que o processo inclusivo depende também da existência de condições pedagógicas e de apoio adequadas (Correia, 2013).

Associadas a essas dificuldades, emergem ainda questões relacionadas à insuficiente formação docente, mencionada pelos PB, PC, PD e PE. Esse dado evidencia que muitos professores não possuem capacitação específica para trabalhar diretamente com alunos com Síndrome de Down, o que gera insegurança e limita a adoção de estratégias pedagógicas adequadas.

Nóvoa (1995), aponta a formação contínua como um elemento central no desenvolvimento profissional docente, sendo essencial para que os professores respondam às exigências da diversidade em sala de aula. No mesmo sentido, Mel Ainscow (2017) defende que a construção de sistemas educativos inclusivos depende, em grande medida, da capacitação dos professores para lidarem com a heterogeneidade dos alunos. Assim, a ausência de formação adequada compromete a eficácia das práticas pedagógicas e dificulta a concretização da inclusão escolar.

Somam-se a esses fatores as dificuldades relacionadas ao envolvimento da família, bem como a escassez de profissionais especializados, como terapeutas da fala e psicólogos, o que amplia as barreiras enfrentadas pelos professores. Segundo Tony Booth e Mel Ainscow (2011), a educação inclusiva requer não apenas mudanças nas práticas

pedagógicas, mas também a colaboração entre escola, família e serviços de apoio, de modo a reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação.

Dessa forma percebe -se que as barreiras apontadas pelos professores não estão centradas nas limitações dos alunos, mas nas condições estruturais, formativas e de apoio oferecido pela escola.

CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

5.1. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objectivo principal analisar as percepções dos professores da EPC-Bunhiça em relação as práticas pedagógicas na inclusão escolar de alunos com síndrome de down.

Diante dos resultados obtidos, foi possível constatar que os professores demostraram uma compreensão positiva sobre a inclusão escolar, reconhecendo-a como um princípio que assegura a todos os alunos oportunidades de acesso, aprendizagem e envolvimento nas actividades escolares.

No que diz respeito ao conhecimento sobre a SD, verificou-se que, embora todos os entrevistados afirmem já ter ouvido falar da condição, parte significativa apresenta um conhecimento limitado e superficial. Essa lacuna pode influenciar negativamente as expectativas e as práticas pedagógicas adotadas, conforme aponta Moantoan, ao destacar que a compreensão da deficiência condiciona a ação docente.

Relativamente às práticas pedagógicas, os entrevistados demostraram iniciativas relevantes no sentido de promover a inclusão, recorrendo a estratégias como a adaptação de conteúdos, o uso de materiais visuais e concretos, as actividades lúdicas e o envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Tais práticas demonstram uma preocupação em atender às necessidades dos alunos e favorecer a sua participação no processo educativo, estando em consonância com os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza o papel da mediação e da interação social na aprendizagem. No entanto, observa-se que essas estratégias ocorrerem se forma pontual e pouco sistematizado, indicando a necessidade de maior consolidação de práticas inclusivas estruturadas.

No que concerne às dificuldades, a pesquisa revela que as principais barreiras à inclusão estão associadas a factores estruturais, pedagógicas e formativos, com destaque para a superlotação das turmas, a escassez de materiais didáticos a insuficiente formação dos professores e a ausência de profissionais da área da psicologia. Essas barreiras comprometem a efetividade das práticas inclusivas e reforçam a ideia de que a inclusão não depende exclusivamente da acção docente, mas de um conjunto de condições institucionais mais amplas.

Do acima exposto, conclui -se que a inclusão de alunos com SD na EPC-Bunhiça se encontra em um nível inicial de implementação, caracterizado por uma intencionalidade pedagógica favorável, porém ainda marcada por limitações ao nível da formação docente, dos recursos e da organização escolar. Tal realidade evidencia um desfasamento entre os princípios da educação inclusiva e a sua concretização contexto investigado.

5.2. Recomendações

Face aos resultados obtidos neste estudo, considera-se pertinente apresentar as recomendações que se seguem, com vista a fortalecer as práticas inclusivas e ao aperfeiçoamento das condições de aprendizagem dos alunos com SD.

5.2.1.Para a EPC-Bunhiça recomendamos:

- Reforçar as condições institucionais para a implementação da educação inclusiva, através da redução do número de alunos por turma, de modo a possibilitar maior atenção individualizada, especialmente aos alunos com NEE;
- Promover a articulação com os serviços especializados, como apoio psicológico e a terapia de fala;
- Estimular a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, de modo a conhecer melhor as necessidades particular de cada aluno;
- Oferecer programas de formação contínua para os professores sobre a SD e estratégias de ensino inclusivo;
- Investir na aquisição de recursos pedagógicos diversificados, de modo a apoiar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com SD.

5.2.2.Aos professores da Escola recomenda-se:

- Investimento contínuo na sua formação em educação inclusiva, de modo a aprofundar conhecimentos sobre SD e desenvolver competências para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e sistematizadas;
- Reflexão sobre as práticas pedagógicas, permitindo ao professor ajustar continuamente as suas estratégias às necessidades dos alunos.

5.2.3.Futuras pesquisas

- Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem o estudo das práticas pedagógicas inclusivas em diferentes contextos escolares, de modo a comparar realidades e identificar estratégias mais eficazes para a inclusão de alunos com SD;
- Realização de estudos que envolvam outros autores educativos, como gestores escolares, técnicos especializados e família, permitindo uma compreensão mais abrangente do processo de inclusão;
- Desenvolvimento de pesquisas de caráter interventivo, que proponham e avaliem estratégias pedagógicas concretas , contribuindo para a melhoria da qualidade da educação inclusiva no contexto moçambicano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .

ActionAid, Education International, & Light for the World. (2020). *The bedrock of inclusion: Why investing in the education workforce is critical to the delivery of SDG4 (Mozambique study).* ActionAid.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5.ª ed.). Artmed.

Araújo, L. C., & Silva, M. A. (2014). *Educação inclusiva: Desafios e possibilidades.* Cortez.

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

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Principles of biomedical ethics* (7th ed.). Oxford University Press.

Bíblia. (1993). *Almeida revista e actualizada.* Sociedade Bíblica do Brasil. (Provérbios 16:9).

Blackhurst, A. E., & Edyburn, D. L. (2017). Assistive technology and students with disabilities: Benefits, challenges, and best practices. *Journal of Special Education Technology, 32*(2), 75–84.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Carvalho, M. C. (2011). *Indivíduo com síndrome de Down: História, legislação e práticas de convivência na escola pública do Estado de São Paulo* [Tese, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-133539/

Correia, L. M. (2013). *Educação especial e inclusão.* Porto Editora.

Cossa, D., & Pelembe, M. A. (2024). A educação inclusiva em Moçambique: Um estudo a partir do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. *Revista Intratextos, 14*(2), 1–26.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto), 17*(36), 21–32. https://doi.org/10.1590/S0103-863X200700010000

Dossa, A. A. C. (2019). *A inclusão de crianças com deficiência na educação primária em Moçambique: Realidade e desafios* [Dissertação de mestrado, Universidade Pedagógica de Maputo].

Fonseca, V. (2012a). *Psicopedagogia da aprendizagem.* Artmed.

Fonseca, V. (2012b). *Síndrome de Down: Educação e desenvolvimento.* Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

Gaspar, M. F. (2013). *Educação inclusiva: Desafios e possibilidades para a formação docente.* Editora CRV.

Gerhardt, T., & Silveira, D. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa.* Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7.ª ed.). Atlas.

Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa* (7.ª ed.). Atlas.

Houaiss, A., & Villar, M. S. (Orgs.). (2010). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2.ª ed.). Objetiva.

Keyton, J. (2015). *Communication research: Asking questions, finding answers* (4th ed.). McGraw-Hill Education.

Leite, L. (s.d.). *Síndrome de Down.* Genética Clínica. http://www.ghente.org/ciencia/genetica/down.htm

Mandlate, M. (2015). *Educação inclusiva em Moçambique: Uma análise crítica das políticas públicas de inclusão escolar.* Universidade Eduardo Mondlane.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Mata, C. S. da, & Pignata, M. I. B. (s.d.). *Síndrome de Down: Aspectos históricos, biológicos e sociais.* Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás.

Meggitt, C. (2020). *Compreender as necessidades educativas especiais na infância* (3.ª ed.). Porto Editora.

Ministério da Educação. (2009). *Avaliação do plano estratégico para a Educação e Cultura 2006–2010.* Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano estratégico da Educação 2020–2029: Por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade.*

Movimento Down. (2014). *Educação e síndrome de Down.* http://www.movimentodown.org.br/educacao/educacao-e-sindrome-de-down/

Mouraz, A., & Henriques, S. (2023). *Estudos de caso: Metodologia da investigação.* Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/6fb67305-a53c-415f-aafd-f76178b2a693

Munguambe, J. A. (2024). A implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique: Desafios e perspectivas. *ALBA – ISFIC Research and Science Journal, 1*(5), 124–133. https://www.alba.ac.mz/index.php/alba/article/view/263

Nhampuala, G. (2010). *A prática docente no contexto da educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Pedagógica].

Nhampuala, G. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: Atenção à educação inclusiva em Moçambique.* Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação.* Dom Quixote.

Oliveira, M. M. (2011). *Como fazer pesquisa qualitativa.* Vozes.

Papim, A. A. P., Andreuzzi de Araujo, M., Graça Paixão, K. de M., & Silva, G. de F. (Orgs.). (2018). *Inclusão escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.* Editora Fi.

Pavarino, E. C., Biselli, J. M., Pinto Junior, W., & Bertollo, E. M. G. (2013). *Down syndrome: Clinical and genetic aspects, genetic counseling and prenatal screening and diagnosis.* IntechOpen. https://doi.org/10.5772/52950

Pereira, H. P. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores. *Revista Brasileira da Educação, 14*(41), 3–19. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27504010

República de Moçambique. (2018). *Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro: Lei do Sistema Nacional de Educação.* Boletim da República.

Santos, F. R. (2019). *Síndrome de Down e inclusão escolar: Desafios e possibilidades no contexto da educação básica.* Editora Vozes.

Sassaki, T. (2018). SID: Uma revisão sobre as características clínicas e intervenções terapêuticas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas Comportamentais, 20*(2), 123–135. https://rbtcc.com.br/RBTCC/issue/archive

Snustad, D. P., & Simmons, M. J. (2017). *Princípios de genética* (6.ª ed.). Guanabara Koogan.

Sousa, J. R. de, & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação, 10*(2), 1396–1416. https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.).

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e quadro de acção sobre necessidades educativas especiais: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade.*

Varela, B. L. (2014). Efectividade e desafios da educação inclusiva em Cabo Verde. In *1.º Congresso Cabo-Verdiano de Educação Inclusiva: Desafiando os caminhos da inclusão* (p.21).https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/04/efetividade-e-desafios-educac3a7aoinclusiva-cv.pdf

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.ª ed.). Martins Fontes.

World Medical Association. (2013). *Declaração de Helsínquia: Princípios éticos para pesquisas médicas envolvendo seres humanos.* https://www.wma.net/

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zuze, M. N., & Tomo, C. D. M. (2022). Políticas de educação inclusiva no Sistema Nacional de Educação moçambicano. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, 6*(2), 1–15.

APÉNDICES

Apêndice 1: Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Eu, **Glória Simango**, investigadora do estudo sobre "Análise das Percepções dos Professores Sobre as Práticas Pedagógicas na Inclusão Escolar: Estudo de Caso de Alunos com Síndrome de Down na EPC Bunhiça – Cidade da Matola". O estudo tem como finalidade a obtenção do grau de licenciatura em Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais pela Universidade Eduardo Mondlane. Para o efeito elaborei o **guião de entrevista semi- estruturada** abaixo indicado e comprometo-me a respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Muito obrigada

Parte I

Data da entrevista: _____

Hora de início: _____ Hora de término: _____

1. Dados do perfil sociodemográfico do/a participante

Código do participante	Idade	Género	Nível Académico	Anos de experiência

Parte II

1. **Objectivo específico 1:** Identificar as percepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola;

1. Já ouviu falar sobre Síndrome de down? O que é?

_____

_____

2. O que entendes sobre inclusão escolar?

_____

_____

Objectivo específico 2: Descrever as práticas pedagógicas adoptadas pelos professores na inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola;

2. Que práticas Pedagógicas adoptas para a inclusão de alunos com Síndrome de Down no ambiente escolar?

Objectivo específico 3: Caracterizar as barreiras enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na EPC-Bunhiça na Cidade da Matola?

4. Fale da sua experiência na ministração de turmas com alunos com síndrome de down?

_____

_____

5. Que barreiras enfrentas na implementação das práticas inclusivas para alunos com síndrome de down?

_____

_____

Fecho da entrevista

6. Antes de terminar, gostaria de dizer algo sobre o que falamos aqui ou sobre qualquer outro aspecto que acha importante partilhar?

_____

_____

Muito obrigado

Apêndice 2: Termo de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este estudo tem como tema "Análise das Percepções dos Professores Sobre as Práticas Pedagógicas na Inclusão Escolar: Estudo de Caso de Alunos com Síndrome de Down na EPC Bunhiça – Cidade da Matola" e é realizado por mim, Glória João Simango, no âmbito da conclusão do curso de licenciatura em Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais, oferecido pela Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista a qualquer momento que desejar. Para assegurar que os dados recolhidos sejam avaliados com o devido rigor e sem alterações, vamos proceder com a gravação em áudio da entrevista, pelo que gostaria de saber se aceita participar e se autoriza a gravação da mesma.

Todas as declarações feitas por si nesta entrevista serão estritamente confidenciais, pois os seus dados e resultados serão codificados.

Em qualquer momento pode pedir informações ou esclarecimentos sobre a sua colaboração nesta pesquisa à pesquisadora, com o seguinte nome, assinatura, número de celular e e-mail:

A pesquisadora:

Glória João Simango Celular:844023380 E-mail: gloriasimango95@gmail.com

Assinatura_____ Data___/____/_____

Declaro que li e compreendi as informações deste termo que me foram dadas pela pesquisadora. Estou consciente de que a qualquer altura posso desistir sem nenhum prejuízo pessoal e declaro que percebi o objectivo da minha colaboração voluntária e concordo em participar na pesquisa.

Assinatura do (ou da) participante:_____
Data___/____/_____

Documento impresso em duplicado: um para a pesquisadora, outro para a/o participante que consente.

ANEXO

Anexo 1. Credencial

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Faculdade de Educação

Visto
DAF
11/2025

Exmo. Senhor Director
Escola Primária Completa de
Bunhiça

Maputo

N.Ref/475/FACED/25 Maputo, 12 de Novembro de 2025

Assunto: **CREDENCIAL**

Para ser apresentada na Escola Primária Completa de Bunhiça em Maputo, declara-se que **Glória João Simango,** é estudante do curso de Licenciatura em Psicologia, orientação Psicologia Escolar e das Necessidade Educativas Especiais na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, pretende colher dados na Escola onde V.Excia dirige, com a finalidade de elaboração do trabalho de conclusão de curso, como parte do cumprimento do Plano Curricular.

Sem outro assunto, aproveitamos a ocasião para endereçar a V. Excia. os nossos melhores cumprimentos.

O Director da Faculdade

Prof. Doutor Xavier Justino Muianga
(Prof. Auxiliar)

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Julius Nyerere, nº 3453, Campus Principal, Tel.: (+258) 21 493313, Fax.: (+258) 21 493313
Maputo – Moçambique