



**UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**CURSO DE LICENCIATURA EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Monografia

**Nível de Formação de Educadores de Infância e sua Influência na Eficácia das Práticas
Inclusivas de Crianças em idade Pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista, no
Centro Infantil Xicoração-Maputo, 2025**

Joana Jorge Guiamba

Maputo, Junho de 2026

**Nível de Formação de Educadores de Infância e sua Influência na Eficácia das Práticas
Inclusivas de Crianças em idade Pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista, no
Centro Infantil Xicoração-Maputo, 2025**

Monografia apresentada ao Departamento de
Psicologia, na Faculdade de Educação, como
requisito para a obtenção do grau de Licenciatura,
sob orientação do **Mestre Etelvino Mutatisse**

A candidata: Joana Jorge Guiamba

O supervisor: Mestre Etelvino Mutatisse

Maputo, Junho de 2026

Declaração de originalidade

Esta monografia foi julgada suficiente como um dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância e aprovada em sua forma final pelo Curso de Licenciatura e Desenvolvimento de Infância, no Departamento de Psicologia, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Director do Curso

Presidente do Júri

Examinador

Supervisor

(Mestre Etelvino Mutatisse)

Agradecimentos

A Deus, pela dádiva da vida, protecção, segurança e amor incondicional, que me concederam sustento, saúde e bem-estar, bem como aptidões e fortalecimento necessários para superar os desafios ao longo de toda a minha trajectória académica.

Aos meus pais, Jorge Guiamba e Julieta João, pela educação contínua, afecto e apoio moral no decurso de toda a minha formação, bem como aos meus irmãos: Teresa, Madalena, Pedro e Júnior Guiamba, pela motivação constante.

Ao meu companheiro de longa trincheira, Fernando Rafael, pelo amor, amizade, confiança que serviram de suporte na minha caminhada estudantil. Grata, por segurar a minha mão em momentos de fraqueza, afirmando com veemência, “vai dar tudo certo!”

Igualmente, manifesto os meus profundos agradecimentos ao meu supervisor, Mestre Etelvino Mutatisse, pelo suporte e pelos conhecimentos adquiridos ao longo da supervisão.

Ao corpo docente da Faculdade de Educação, curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância (DEI), pela partilha de conhecimentos ao longo de todo o processo de formação, em especial à dra. Natércia, dr. Milton e dr. Nandja.

Aos meus amigos e colegas do curso de DEI, pela amizade, troca de saberes e pelo companheirismo ao longo destes anos, em especial à Amelia Celeste, Darcy Magaia, Eulália Chilengue, Anchieta Machava, Berta Manjate, Adelina António, Anilsa Lalá, Crimilda Machava, Tânia Mavale e Fernando Anfai.

Aos meus colegas de trabalho, do Gabinete do Secretário de Estado na Cidade de Maputo, em especial à dra. Alzira Uassala, dra. Valentina Monjane, dra. Ked Chilenje, dr. Alxério Alage, dra. Ámia Munguambe, Edmila Faria, Geny Tamela e Judite Nguetsa, pelo apoio moral e motivação. Igualmente, agradeço à dra. Maria Helena Checo, pelo apoio ao longo do processo de formação.

Às minhas amigas de infância, Albertina Mabecuane, Gita Eunira, Mira Mucavel, Názia Sendela, Neyma Alsson e Rosely Jangaia, pela amizade e palavras de incentivo.

À direcção do Centro Infantil Xicoração, em especial aos educadores pela colaboração para o sucesso desta pesquisa. E a todos que de forma directa ou indirecta, contribuíram para o alcance desta meta. **O meu muito obrigada!**

Dedicatória

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Jorge Guiamba e Julieta João, bem como aos meus irmãos e ao meu parceiro, Fernando Rafael. Que esta sirva de inspiração para todos!

Declaração de Honra

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

(Joana Jorge Guiamba)

Lista de abreviaturas

IEI	Instituição de Educação de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
SNE	Sistema Nacional de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Resumo

A presente pesquisa, intitulada “Nível de Formação de Educadores de Infância e sua Influência na Eficácia das Práticas Inclusivas de crianças em idade Pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração-Maputo, 2025”, teve como objectivo analisar de que maneira o nível de formação dos educadores de infância influencia na eficácia das práticas inclusivas de crianças em idade pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista. Alicerçou-se num estudo de caso realizado no Centro Infantil Xicoração, na Cidade de Maputo, baseando-se numa metodologia qualitativa, com vista à compreensão do fenómeno numa perspectiva interpretativa e contextualizada, com foco nas experiências, percepções e práticas dos educadores. Para a recolha de dados, utilizou-se o questionário sócio-demográfico e, com suporte específico à entrevista semi-estruturada como técnica de colecta de informação, aplicada a 4 (quatro) educadores, bem como à observação não participante, para aferir o grau de inclusão das crianças com transtorno do espectro autista. Conclui-se que existem vários factores que contribuem significativamente para a eficácia das práticas inclusivas de crianças com TEA, para além do nível de formação dos educadores. Assim, existem duas principais perspectivas: por um lado, alguns educadores defendem que não é o nível de formação o factor determinante, mas sim a experiência; por outro, educadores afirmam que o nível de formação influencia, sim, nesse processo. No entanto, evidencia-se a necessidade de existir uma relação intrínseca entre a experiência de trabalho, que corresponde à prática, e o nível de formação dos educadores de infância, visto que se trata de dois factores que não são mutuamente exclusivos, mas complementares.

Palavras-chave: *Nível de formação dos educadores; Eficácia das práticas Inclusivas; Crianças em idade pré-escolar; e Transtorno do Espectro Autista.*

Abstract

This research, entitled “Level of Training of Early Childhood Educators and its Influence on the Effectiveness of Inclusive Practices for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder, at the Xicoração Children's Center - Maputo, 2025”, aimed to analyze how the training level of early childhood educators influences the effectiveness of inclusive practices for preschool children with Autism Spectrum Disorder. It was based on a case study conducted at the Xicoração Children's Center in Maputo City, employing a qualitative methodology to understand the phenomenon from an interpretative and contextualized perspective, focusing on the experiences, perceptions, and practices of the educators. Data collection involved a socio-demographic questionnaire and, specifically, semi-structured interviews as a data collection technique, applied to four educators, as well as non-participant observation, to assess the degree of inclusion of children with autism spectrum disorder. It is concluded that several factors contribute significantly to the effectiveness of inclusive practices for children with ASD, in addition to the level of training of educators. Thus, there are two main perspectives: on the one hand, some educators argue that it is not the level of training that is the determining factor, but rather experience; on the other hand, educators affirm that the level of training does influence this process. However, the need for an intrinsic relationship between work experience, which corresponds to practice, and the level of training of early childhood educators is evident, since these are two factors that are not mutually exclusive, but complementary.

Keywords

Educator training level; effectiveness of inclusive practices; Preschool children; and Autism Spectrum Disorder.

Índice

CAPÍTULO I: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS	1
1.1. Introdução.....	1
1.2. Formulação do Problema	2
1.3. Objectivos da pesquisa.....	3
1.4. Perguntas de Pesquisa	4
1.5. Justificativa	4
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA	5
2.1. Formação do educador de infância (Formação inicial; Formação contínua; e Desafios da formação contínua dos educadores de infância)	5
2.1.1. Formação	5
2.1.2. Formação inicial dos educadores de infância	5
2.1.3. Formação contínua dos educadores de infância.....	6
2.1.4. Desafios da formação contínua para educadores de infância.....	7
2.2. Transtorno do Espectro Autista (etiologia, características, níveis e impactos na aprendizagem).....	8
2.2.1. Transtorno do Espectro Autista.....	8
2.2.2. Etiologia	9
2.2.3. Características do Transtorno do Espectro Autista	9
2.2.4. Níveis do Transtorno do Espectro Autista	10
2.2.5. Impacto do Transtorno do Espectro Autista na Aprendizagem	12
2.3. Inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista nas Instituições de Educação de Infância (Papel da família e do educador de infância)	12
2.3.1. Papel da família na inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista.....	12
2.3.2. Papel do Educador de Infância na inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista.....	13
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	15
3.1. Descrição do local do estudo.....	15
3.2. Abordagem metodológica	15
3.3. Participantes.....	16
3.4. Critérios de inclusão e exclusão.....	16
3.4.1. Critérios de inclusão	16

3.4.2. Critérios de exclusão	16
3.5. Instrumento e técnicas de recolha de dados.....	17
3.5.1. Questionário sociodemográfico	17
3.5.2. Entrevista semi-estruturada.....	17
3.5.3. Observação	18
3.6. Procedimentos de colecta de dados e análise de dados	19
3.6.1. Procedimentos de colecta de dados.....	19
3.6.2. Procedimentos de análise de dados	20
3.7. Questões éticas	21
3.8. Limitações da pesquisa.....	21
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	22
4.1. Dados Sociodemográficos dos participantes.....	22
4.2. Nível de formação dos educadores de infância no Centro Infantil Xicoração	25
4.3. Grau de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista no Centro Infantil Xicoração.....	26
4.4. Relação entre o nível de formação dos educadores de infância com a inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração	28
4.5. Estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista	30
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES SUGESTÕES.....	33
5.1. Conclusões	33
5.2. Sugestões	34
6. Referências bibliográficas	35
ANEXOS.....	38
APÊNDICES.....	40

Índice de tabela

Tabela 1: Apresentação dos dados sociodemográficos dos participantes do estudo por categorias (sexo, idade, nível acadêmico, anos de serviço, anos de experiência como educador, anos de experiência com crianças com TEA e formação/capacitação em matérias de inclusão ou TEA).....	25
---	----

CAPÍTULO I: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

1.1. Introdução

A educação inclusiva busca assegurar que todas as crianças, com ou sem necessidades educativas especiais tenham as mesmas oportunidades de aprender e participar das actividades educativas, valorizando as diferenças, bem como promovendo a convivência, independentemente das suas características individuais.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se resume apenas na sua inserção na sala de actividades, requer um processo pedagógico cuidadosamente estruturado. Para que essa inclusão seja efectiva, torna-se necessário que os educadores desenvolvam uma compreensão aprofundada das características que compõem o espectro, reconhecendo que cada criança apresenta singularidades em termos de comunicação, interação social e formas de aprendizagem.

Defende-se que a formação dos educadores para a educação inclusiva deve ir além da mera transmissão de conhecimentos teóricos, incorporando igualmente o desenvolvimento de competências práticas que permitam lidar, de forma eficaz, com a diversidade em sala de actividades (Goncalves et al., 2024).

Tendo em conta que os educadores são responsáveis pela implementação de práticas pedagógicas inclusivas, ajustadas às necessidades de cada criança, há necessidade de reforçar a formação contínua dos educadores de infância, por forma a responder às exigências da educação inclusiva. É justamente a compreensão detalhada das especificidades do transtorno que permite ao educador identificar barreiras, antecipar dificuldades e propor soluções adequadas.

Esta pesquisa, visa analisar de que modo o nível de formação dos educadores de infância influencia na eficácia das práticas inclusivas de crianças em idade pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Centro Infantil Xicoração, em cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Relativamente à estrutura, o trabalho apresenta os seguintes elementos: Capítulo I: introdução, problema de pesquisa, objectivos da pesquisa, perguntas de pesquisa e justificativa; Capítulo II: revisão da literatura; Capítulo III: metodologia; Capítulo IV: apresentação de dados e discussão dos resultados; e, por último, o Capítulo V: apresenta as conclusões, sugestões, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1.2. Formulação do Problema

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no Centro Infantil pode ser influenciada por vários factores, e a literatura aponta o nível de formação dos educadores como um elemento central para a eficácia das práticas inclusivas, já que a compreensão das características do Transtorno do Espectro Autista e a adopção de metodologias específicas são indispensáveis para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dessas crianças.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) citado por Capellini et al. (2024), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, que compromete de forma persistente a comunicação e a interacção social do indivíduo, estando associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou actividades.

A Declaração de Salamanca refere, no n.º 2, primeiro e quarto bullet, que: (i) cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem; e (ii) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que adoptem uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades e assegurar uma adaptação adequada (UNESCO, 1994).

A Política Nacional da Educação, aprovada, através da Resolução n.º 8/95, de 22 de Agosto, faz menção à Educação Especial e considera que a criação de oportunidades para as crianças com necessidades educativas especiais constitui o principal mecanismo da inclusão.

O n.º 2 do artigo 18 da Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece que é objectivo da educação especial proporcionar à criança, jovem e adulto uma formação em todos os subsistemas de educação e a capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade, na vida laboral e na continuação de estudos. Contudo, observa-se que em Moçambique não existe ainda um quadro político-legal específico para atender às particularidades do Transtorno do Espectro Autista, embora o país tenha assumido compromissos internacionais e desenvolvido políticas gerais de educação inclusiva.

A formação dos educadores para lidar com a diversidade na sala de actividades, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, constitui um aspecto essencial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas (Gonçalves et al., 2024).

Na prática, muitos educadores relatam falta de conhecimento sobre o transtorno e ausência de formação contínua, o que limita a aplicação de práticas baseadas em evidências. Essa lacuna formativa reflete-se em experiências observadas em centros infantis, onde há intenção de

promover inclusão, mas a actuação pedagógica em conteúdos ligados ao Transtorno do Espectro Autista permanece frágil.

Observa-se ainda que, nos programas de formação dos educadores de infância, as abordagens pedagógicas ligadas ao TEA, não têm sido aprofundadas, devido ao fraco apetrechamento dos processos curriculares dos educadores.

No âmbito das observações realizadas nas aulas práticas pela pesquisadora, no contexto das suas experiências em Instituições de Educação de Infância, constatou-se que, tanto no Centro Infantil Nhelety quanto no Centro Infantil Pikinico, ambos situados na Cidade de Maputo, os educadores demonstram tendência para promover a inclusão de crianças com NEE. Contudo, evidenciou-se uma fraca actuação pedagógica em relação a conteúdos ligados ao TEA, associando-se à ausência de formações ou de capacitações contínuas.

Tal facto reflete claramente o entendimento de Cabral et al., (2021), que defendem que as dificuldades enfrentadas por pais / encarregados de educação e educadores no processo de inclusão estão, muitas vezes, directamente interligadas à dificuldade de compreender as características da criança com TEA.

Face à problemática exposta, coloca-se a seguinte pergunta de partida: *De que modo o nível de formação dos educadores de infância influencia na eficácia das práticas inclusivas de crianças em idade pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração?*

1.3. Objectivos da pesquisa

Geral

- Analisar de que maneira o nível de formação dos educadores de infância influencia na eficácia das práticas de inclusão das crianças em idade pré-escolar, com Transtorno do Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração

Específicos

- Descrever o perfil de formação dos Educadores de Infância no Centro Infantil Xicoração;
- Avaliar o grau de eficácia das práticas inclusivas de crianças com Transtorno de Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração;
- Relacionar o nível de formação dos Educadores de Infância com a eficácia das práticas de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração; e

- Identificar às estratégias adoptadas pelos Educadores de Infância nas práticas de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração.

1.4. Perguntas de Pesquisa

- Qual é o perfil académico dos educadores de infância, no Centro Infantil Xicoração?
- Quais são as práticas de inclusão adoptadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista no Centro Infantil Xicoração?
- De que maneira as práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista são influenciadas pelo nível de formação dos educadores de infância, no Centro Infantil Xicoração? e
- Quais são as estratégias usadas pelos educadores para as práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no Centro Infantil Xicoração?

1.5. Justificativa

A pesquisa representa uma contribuição relevante, na medida em que fortalece o quadro teórico da educação inclusiva em Moçambique, com base em evidências provenientes do estudo. Os seus resultados promovem maior visibilidade ao debate académico sobre o tema e, potencialmente, fornecem subsídios para o desenvolvimento de soluções sustentáveis frente aos desafios enfrentados nesta área do conhecimento.

A vontade de elaborar esta pesquisa decorre do facto de a pesquisadora ser estudante do curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, na qualidade de futura profissional na área. Dessa forma, o estudo constitui uma oportunidade de aprendizagem significativa, permitindo a reflexão crítica sobre a prática educativa e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais para a actuação no contexto da educação inclusiva.

Para as instituições de educação de infância, esta permite identificar se a formação inicial dos educadores atende às necessidades da educação inclusiva. Outrossim, promove uma reflexão sobre a importância da formação contínua dos educadores, especialmente no que se refere à inclusão e à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas.

Por fim, para a sociedade, permite ampliar a disseminação e a sensibilização sobre a importância da criação de mecanismos que garantam a inclusão de crianças com NEE, em particular aquelas com Transtorno do Espectro Autista, em todos os centros de educação de infância do país.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Formação do educador de infância (Formação inicial; Formação contínua; e Desafios da formação contínua dos educadores de infância)

2.1.1. Formação

Segundo Sacristán (2005) citado por Rafael (2023), a formação, enquanto conceito e prática, assume um significado relativamente divergente e autónomo em relação ao que se compreende por educação.

O autor afirma que, para a sua adequada compreensão, é necessário considerar quatro dimensões fundamentais, nomeadamente: educar, ensinar, instruir e formar.

De forma detalhada, ao dialogar com Sacristán (2005) citado por Rafael (2023), autores como Blatchford e Vasconcelos (2004) citados por Mabajuane (2024), referem que a formação possibilita ao educador desenvolver um conjunto de habilidades de relevo, nomeadamente: (i) capacidade de observar cada criança e o grupo, identificando seus interesses, dificuldades e habilidades; (ii) planificar aprendizagens diversificadas, significativas, motivadoras e estimulantes, em função da necessidade da criança, contexto familiar e social; (iii) domínio de saberes relacionados ao brincar, brincadeiras, jogo e brinquedo; (iv) compreensão das formas singulares de pensamento e expressão da criança; e, por fim, (v) aquisição de conhecimentos voltadas para práticas educativas inclusivas, bem de estratégias pedagógicas adequadas de intervenção.

Diante da discussão teórica anteriormente referenciada, Sacristán (2005) citado por Rafael (2023) entende a formação como um processo que considera e articula as dimensões educar, ensinar, instruir e formar, ao passo que, Blatchford e Vasconcelos (2004) citados por Mabajuane (2024) compreendem a formação como um processo que preparara o educador para desenvolver competências essenciais, como a habilidade de observar cada criança e grupo, planificar estratégias pedagógicas diversificadas, valorizar a singularidade de cada criança e promover uma prática inclusiva.

Neste contexto, esta pesquisa adota a classificação defendida por Blatchford e Vasconcelos (2004) citados por Mabajuane (2024), por ser mais minuciosa e abrangente, contendo dimensões que ajudam a acompanhar o processo de formação com mais nitidez.

2.1.2. Formação inicial dos educadores de infância

Segundo Freire (2018) citado por Fonseca et al., (2025), a formação inicial do educador deve abranger saberes que dialoguem directamente com a realidade da educação infantil, incluindo metodologias lúdicas, práticas inclusivas e estratégias de mediação da aprendizagem.

É com base na definição de Freire (2018) citado por Fonseca et al., (2025) que entra em convergência a leitura de Estrela (2002) e Almeida (2012) citados por Mabajuane (2024), ao entenderem que a formação inicial de educadores constitui um processo institucional e formal de preparação para o exercício profissional em instituições educativas, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional e para a capacidade de responder às demandas do cotidiano pedagógico.

Em sua convergência, destaca-se a ideia de que a formação dos educadores fundamenta-se na concepção de que estes devem actuar como mediadores do processo de aprendizagem, superando a visão tradicional de meros transmissores de conhecimento.

Além da mediação do conhecimento como descrito acima, a abordagem de Libâneo (2020) citado por Fonseca et al., (2025), acredita que a formação deve estar fundamentada em um currículo que relacione o conhecimento teórico e prático, possibilitando ao futuro educador à edificação de uma identidade profissional crítica e reflexiva.

A formação de educadores na educação infantil é essencial para garantir experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, a formação contribui não apenas para a qualidade do ensino, mas também para a promoção de uma educação que respeite as necessidades específicas e valorize o potencial de cada criança.

Nesta pesquisa a definição que melhor se enquadra aos objectivos delineados é de Libâneo (2020) citado por Fonseca et al. (2025), porque toma em conta a valorização da formação inicial dos educadores da educação infantil a partir das políticas públicas educacionais, priorizando um processo dinâmico e em constante revisão, e combinando a teoria com as vivências práticas, para a construção identitária.

2.1.3. Formação contínua dos educadores de infância

De acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, a formação contínua de educadores constitui uma forma de capacitação permanente, sustentado por práticas reflexivas vinculadas ao exercício real na sala de actividade e fundamentado nos desafios identificados, (MINEDH, 2016 citado por Rafael, 2023).

Com base na abordagem supracitada, entende-se que a formação contínua é uma estratégia essencial das políticas educacionais, que complementa a formação inicial e busca tanto o aperfeiçoamento pedagógico quanto o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, ultrapassando os limites do exercício profissional.

Em sua convergência com MINEDH (2016) citado por Rafael (2023), a definição de Freire (2018) citado Fonseca et al. (2025), olha para a formação contínua como uma necessidade, e não como uma opção, pois permite que o educador acompanhe as mudanças e melhore sua prática pedagógica. A actualização constante deve ser incentivada como parte da valorização do magistério.

Para melhor explicar as definições acima mencionadas, é necessário ilustrar a relevância da formação contínua, que está directamente relacionada à necessidade de reflexão crítica sobre a prática educativa. Ao participar de processos de capacitações, os educadores têm a possibilidade de compartilhar experiências, analisar desafios e buscar soluções colectivas voltadas para a melhoraria o ensino. Esse tipo de formação não apenas fortalece às práticas pedagógicas, mas também contribui para o fortalecimento de uma identidade profissional mais consistente, e comprometida com a inovação e pela busca permanente pela qualidade na educação.

Nesse sentido, a formação continuada dos educadores, aliada a uma postura de escuta atenta e observação, torna-se indispensável para que a educação infantil se mantenha sensível, actualizada e estruturada às necessidades das crianças e com às exigências da sociedade contemporânea. Por meio dela, os educadores desenvolvem práticas pedagógicas que estimulam o brincar, a criatividade, a interacção social e favorecem o desenvolvimento integral das crianças

Assim, investir na formação continuada equivale a promover experiências educativas mais significativas, humanas e transformadoras, fortalecendo práticas pedagógicas de qualidade e favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

2.1.4. Desafios da formação contínua para educadores de infância

Na visão de Fonseca et al. (2025), um dos principais desafios da formação contínua consiste em assegurar que os educadores tenham acesso a cursos e capacitações que de facto contribuam para a sua prática pedagógica. Entretanto, muitos destes enfrentam obstáculos para participar dessas formações por causa da sobrecarga de trabalho e pela ausência de incentivos institucionais.

Os desafios descritos por Fonseca et al. (2025), entram em choque com a argumentação ideal defendida por Delfini e Alexandria (2024), segundo a qual a formação continuada constitui uma peça-chave para assegurar que o processo educacional seja inclusivo, significativo e capaz promover transformações na vida dos indivíduos.

Esta é a desarmonia que existe entre o ideal apresentado por Delfini e Alexandria (2024), e a realidade prática desafiadora apontada por Fonseca et al., (2025), gerando uma contradição. Outro

desafio relevante consiste na necessidade de uma formação mais contextualizada, que considere as realidades locais e as especificidades dos centros infantis e comunidades.

Com este debate entre autores, sobre os desafios da formação contínua, compreende-se que, quando a capacitação é estruturada de maneira sensível e contextualizada, não apenas consolida o papel do educador, como também possibilita práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

Segundo Delfini e Alexandria (2024), a formação continuada constitui um elemento essencial para que os educadores acompanhem as modificações do cenário educacional e aprimorem suas práticas. Em contexto marcado pelo advento tecnológica e mosaico cultural, torna-se imperioso que os educadores se actualizem de forma contínua, de modo a responder às demandas da educação contemporânea, orientada em métodos inovadores, práticas inclusivas e atenção às diferentes necessidades das crianças.

Esta pesquisa adota com maior destaque a perspectiva de Delfini e Alexandria (2024), pois, a actualização permanente não se limita em adquirir novos métodos, contudo, exige uma postura reflexiva e crítica sobre como planejar práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada criança e promovam o brincar, a oralidade, a criatividade e o desenvolvimento integral. Assim, a formação continuada torna-se não apenas um instrumento de actualização, mas um processo de construção colectiva que fortalece o educador diante das complexas exigências da sociedade contemporânea e garante uma educação infantil mais sensível, contextualizada e transformadora.

2.2. Transtorno do Espectro Autista (etiologia, características, níveis e impactos na aprendizagem)

2.2.1. Transtorno do Espectro Autista

O termo autismo deriva da palavra grega “*autos*” que significa “de si mesmo” ou “próprio”, sendo caracterizado como um distúrbio de natureza neurológica que se manifesta ainda na infância, originando atrasos no desenvolvimento da aprendizagem e na interacção social (Oliveira, 2020 citado por Moraes et al., 2024).

De acordo com APA (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definida como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por défices persistentes na comunicação e interacção social em diversos contextos. Por sua vez, esses déficits incluem entraves na reciprocidade social, nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados na interacção e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Oliveira e Sertié (2017) citados por Santos et al. (2020), explicam o TEA como uma condição neurológica, que provoca desfasagens nos processos de comunicação e socialização. A sua manifestação ocorre precocemente e seus sintomas variam conforme o grau de intensidade, traduzindo-se em comportamentos considerados atípicos.

Desta forma, compreende-se que todas as definições acima convergem para o entendimento de que o TEA é uma condição complexa, multifacetada e que ocorre precocemente afectando a comunicação social e a socialização. Assim também comungam da ideia, segundo a qual o TEA é, acima de tudo uma condição neurológica, que impacta negativamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

2.2.2. Etiologia

Velarde e Cárdenas (2022) citados por Saraiva et al. (2024), referem que a etiologia do Transtorno do Espectro Autista é complexa e multifacetada, resultando, por sua vez na interacção entre factores genéticos e ambientais.

De acordo com o APA (2014), a etiologia do TEA pode estar relacionada tanto a factores genéticos quanto ambientais. Quanto aos factores genéticos, as estimativas de herdabilidade para o TEA variam entre 37% até mais de 90%, conforme estudo com gêmeos. Aproximadamente 15% dos casos estão ligadas a mutações genéticas conhecida, incluindo variações no número de cópias de novo ou mutações de novo em genes específicos, identificados em diferentes famílias.

Em relação aos factores ambientais, destacam-se elementos inespecíficos que podem contribuir significativamente ao risco de desenvolvimento do TEA, como a idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico

Em suma, ao abordar sobre a etiologia do TEA, entende-se que a mesma resulta de um conjunto de factores multifacetados e interligados, envolvendo tanto componentes genéticos quanto ambientais. Pois, permitem vislumbrar os desdobramentos e a complexidade do conceito em apreço.

2.2.3. Características do Transtorno do Espectro Autista

De acordo com o APA (2014), as características essenciais do Transtorno do Espectro Autista compreendem prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interacção social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou actividades.

No que diz respeito a primeira característica, destacam-se três dimensões essenciais: (i) défices na reciprocidade socioemocional, que podem incluir dificuldades em iniciar ou manter conversas,

redução de interesses, emoções ou mesmo afecto, bem como ausência de respostas a interacções sociais; (ii) défices nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interacção social, que incluem irregularidades no contacto visual e na linguagem corporal, dificuldades na compreensão e utilização de gestos e até ausência de expressões faciais; e (iii) dificuldades em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, que diferem desde a dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a diferentes contextos sociais, dificuldades em participar de brincadeiras imaginativas até mesmo em ausência de interesse por pares.

Em relação a última característica destacam-se manifestações como: (i) movimentos motores, uso de objectos ou fala estereotipados, envolvendo estereotípias simples, alinhamento de brinquedos, ecolalia e frases idiossincráticas; (ii) insistência em rotinas rígidas, resistência a mudanças, necessidade de repetir o mesmo percurso e dificuldade de transições; (iii) interesses fixos e altamente restritos, que são muitas vezes anormais em intensidade ou foco, como apego a objectos incomuns ou interesses excessivamente circunscritos; e (iv) respostas sensoriais atípicas, que variam entre hiper ou hiporreactividade, como a indiferença aparente a dor, reacção contrária a sons ou texturas, fascinação por estímulos visuais e movimentos

2.2.4. Níveis do Transtorno do Espectro Autista

Nível 1 (leve) – Necessidade de pouco apoio

O TEA de nível 1 tem sido caracterizado pela pouca necessidade de apoio, dado que os indivíduos em causa são autónomos, no âmbito da execução das actividades quotidianas, e, ainda mais, não compreendem que se encontram nessa situação (Faria & Borba, 2024).

De acordo com APA (2014), as características do TEA de nível 1 são as seguintes:

- Comunicação social: observam-se dificuldades no âmbito da relação social, bem como para iniciarem um diálogo, apresentando pouco interesse em interagir com as outras pessoas, entretanto, quando estimulado a dialogar, geralmente apresenta uma interação com respostas; e
- Comportamentos restritos e repetitivos: dificuldades em lidar com mudanças, como por exemplo, em lidar com a quebra de rotina.

Nível 2 (moderado) – Necessidade de apoio substancial

O TEA de nível 2 exige apoio substancial, dado que os indivíduos apresentam maior dependência no seu dia-a-dia, necessitando para realizar actividades básicas como alimentação e higiene, além

de necessitarem de acompanhamento terapêutico. Os comportamentos restritos e repetitivos aparecem com maior recorrência, pese embora com apoio adequado, o que de certa forma podem alcançar ou atingir a independência e funcionamento regular da vida (Faria & Borba, 2024).

De acordo com APA (2014), as características do TEA de nível 2 são as seguintes:

- Comunicação social: dificuldades significativas na interacção verbal e não verbal e, apresentando respostas reduzidas ou incomuns mesmo quando há apoio, limitando a reciprocidade durante as interacções
- Comportamentos restritos e repetitivos: resistência em lidar com mudanças, acompanhada de movimentos repetitivos com as mãos ou o corpo, podendo apresentar sofrimento ao precisar de mudar de foco em actividades rotineiras.

Nível 3 (severo) - Necessidade de apoio muito substancial

O TEA de nível 3 diz respeito à condição mais grave, exigindo apoio substancial e contínuo. Indivíduos desse nível podem não ser verbais, tendem a se isolar e apresentar forte fixação em objectos de interesse. Mesmo com acompanhamento terapêutico, têm pouca independência e, em alguns casos, podem ser considerados incapazes, no que tange ao quadro jurídico (Faria & Borba, 2024).

De acordo com APA (2014), as características do TEA de nível 3 são as seguintes:

- Comportamentos restritos e repetitivos: extrema dificuldade em lidar com mudanças na rotina, apresentando grande sofrimento ao precisarem de mudar de foco ou comportamento; e
- Comunicação social: graves dificuldades na interacção social verbal e não verbal, com respostas mínimas ou inexistentes às tentativas de aproximação social que partem de outros.

Diante da descrição acima avançada, constatou-se que há, por um lado, existência de convergências nos três níveis do TEA, no que diz respeito às perturbações que retardam a vigência normal do dia-a-dia do mesmo, como é o caso das interacções sociais e dificuldades em lidar com mudanças. Por outro lado, percebe-se que os pontos centrais de divergência dos três níveis, residem no facto de apresentarem níveis de intensidade que variam desde leve à severo e graus de suporte diferenciados.

2.2.5. Impacto do Transtorno do Espectro Autista na Aprendizagem

Segundo Alonso et al. (2025), indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades significativas em áreas como linguagem, habilidades sociais, concentração e adaptação a novas situações, dependendo da gravidade do transtorno. Portanto, torna-se importante a personalização das práticas pedagógicas e a adaptação dos conteúdos ao ritmo de aprendizagem da criança com TEA.

Com os desafios acima mencionados, entende-se que não existem métodos únicos e capazes de atender a todas às crianças com TEA, isto é, cada criança exige estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades e que seja observado o seu ritmo de aprendizagem. Ainda, a personalização das práticas pedagógicas visa garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja mais inclusivo e eficaz.

Ainda na perspectiva do autor acima, os indivíduos com TEA, apresentam dificuldades de compreensão das normas sociais implícitas, que envolve a incapacidade de perceber sinais não verbais ou entender as expectativas sociais em diferentes contextos, interpretar expressões faciais, gestos e tonalidades de voz o que dificulta o estabelecimento de relações interpessoais e o engajamento em actividades sociais e de grupo.

Deste modo, às dificuldades de entendimento de normas sociais reflectem-se em um maior constrangimento de introdução às mudanças inesperadas de rotina, o que pode causar ansiedade e estresse nas crianças com TEA. Por outro lado, às particularidades do TEA, que variam de criança para criança, exigem modificações no processo de ensino-aprendizagem, que confrontem os métodos de ensino tradicionais.

Essas modificações impõem dificuldades aos educadores exigindo superação de obstáculos para salvaguardar o direito da criança à educação e a permanência no ensino regular (Dutra, 2008 citado por Camargo et al., 2020).

Compreende-se desta forma que o processo de aprendizagem de crianças com TEA não se limita apenas à inserção da criança no centro, mas sim, na adopção de um conjunto de estratégias que irão confrontar as práticas pedagógicas convencionais, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja mais inclusivo e respeitando as especificidades dessas crianças.

2.3. Inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista nas Instituições de Educação de Infância (Papel da família e do educador de infância)

2.3.1. Papel da família na inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista

A família é a primeira instituição ou estrutura com a qual a criança se conecta, logo após o nascimento. É nesse espaço que recebe o amor, afecto e educação. A socialização inicial está

confiada à família, que desempenha um papel essencial no desenvolvimento da pessoa, transmitindo valores morais e sociais que permitem a criação de personalidade da criança, bem como as tradições e costumes preservados ao longo de gerações (Schmitz, 2020).

Em concordância com a perspectiva do autor descrito acima, Vigotski (1991) citado por Souza (2022), sustenta que a família é uma instituição social de grande influência e importância na tomada de decisão que se refere ao desenvolvimento do indivíduo. A aceitação da família configura um dos primeiros passos para inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais.

Assim, a família é a primeira estrutura social na qual a criança tem o primeiro contacto, cabe a esta transmitir os valores e morais sociais, bem como estimular e garantir a sua inserção no ambiente de educação infantil.

Segundo Ferreira e França (2017), é de suma importância que a criança com TEA receba apoio da família, bem como ao ser introduzida no ambiente da educação infantil, é importante que os responsáveis pais/encarregados de educação informe ao educador sobre o diagnóstico da mesma, por forma a garantir que este esteja plenamente ciente das necessidades e especificidades da criança.

Com isso, compreende-se que a criança com TEA, deve em primeira instância receber apoio da família, por outro lado, ao encontrar-se no ambiente de educação infantil, é de extrema importância haver comunicação entre o educador e o encarregado de educação, no sentido de apresentar o diagnóstico, com vista a conhecer a especificidade do TEA que a criança apresenta.

Nesta pesquisa, com base no debate dos autores supracitados, enquadra-se a definição que lê a família como instituição que tem um papel de relevo no processo de inclusão da criança com TEA, esta deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia e auto-estima da mesma, bem como trabalhar em coordenação com os educadores para o seu desenvolvimento integral.

2.3.2. Papel do Educador de Infância na inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista

As competências do educador precisam estar articuladas às diversas áreas do conhecimento e, a planificação das actividades criativas, deve promover o equilíbrio entre as dimensões cognitivas, afectivas e sociais, no âmbito da mediação que o educador exerce entre o conhecimento e a criança (Madureira & Leite, 2003).

Em consonância com a leitura acima, o educador para além de ser mediador entre o conhecimento e a criança, exerce um vital papel no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tem o papel de desenvolver ao máximo às potencialidades e competências das crianças, o que se traduz no

equilíbrio entre as dimensões cognitivas, afectivas e sociais para uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

Para que a prática pedagógica seja realmente inclusiva, não é o currículo, o conteúdo ou a actividade para a criança com NEE que deve ser diferenciado ou adaptado, mas sim a forma e os recursos. Esses, por sua vez, devem ajustar-se às necessidades de aprendizagem da criança, especialmente daquelas com TEA (Mantoan, 2015 citado por Camargo et al., 2020).

Dito de outro modo, são os mecanismos e os recursos que devem adequar-se à realidade do processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, e não necessariamente o currículo, o conteúdo ou a actividade para a criança com NEE, para fortalecimento da prática pedagógica inclusiva.

Na perspectiva de Santos e Almeida (2017), o educador deve estar em constante processo de formação, tendo em consideração que cada grupo de crianças possui características singulares e não cabe mais esperar fórmulas prontas. A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim, por meio de um trabalho de reflexão e crítica sobre as práticas, que permitam uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Ou seja, é de suma importância que o educador esteja sempre em processo de formação contínuo, que se consubstancia em um conjunto de reflexões de práticas e edificação de uma identidade pessoal, e, não necessariamente o acúmulo de cursos capacitações, formações ou técnicas.

A perspectiva teórica que melhor se enquadra nesta pesquisa é de Santos e Almeida (2017) que afirma que o educador precisa buscar através de estudos associados às suas práticas pedagógicas, maneiras de promover a inclusão, com a certeza de que é através dos questionamentos, erros e acertos que se pode promover uma educação inclusiva, lembrando que estamos sempre em processo de formação.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Este capítulo faz referência aos procedimentos adoptados para chegar-se aos resultados, nomeadamente: a descrição do local de estudo; a abordagem metodológica; aos participantes; critérios de inclusão e exclusão; instrumento e técnicas de recolha; procedimentos de colecta e análise dos dados, questões éticas e limitações.

3.1. Descrição do local do estudo

Centro Infantil Xicoração localiza-se na Cidade de Maputo, no Distrito Municipal KaMpfumo, Bairro Polana Cimento “A”, Rua Mateus Sansão Muthemba, nº. 463.

3.2. Abordagem metodológica

Quanto à abordagem, esta pesquisa adopta um enfoque qualitativo, caracteriza-se como exploratória no que se refere aos objectivos e configura-se como estudo de caso no que diz respeito aos procedimentos técnicos.

A pesquisa é qualitativa, porque interessa-se em analisar as percepções e experiências de cada educador de infância e descrever como o seu nível de formação e as práticas inclusivas influenciam na inclusão de crianças com transtornos do espectro autista.

Esta visão é sustentada por Bogdan e Biklen (2003) citados por Oliveira (2011), segundo o qual, a pesquisa qualitativa ou naturalista, caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos a partir de contacto directo do pesquisador com a realidade estudada. Essa abordagem enfatiza mais o processo em detrimento do produto e busca retratar a perspectiva dos participantes.

Quanto aos objectivos, a pesquisa é exploratória, uma vez que busca-se esclarecer e aprofundar conceitos e ideias sobre como o nível de formação do educador de infância e suas práticas inclusivas influenciam na inclusão de crianças com transtornos do espectro autista.

Essa perspectiva é defendida por Gil (2008), que refere que as pesquisas exploratórias têm como objectivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, de modo a permitir a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é um estudo de caso, pois permitiu analisar o fenómeno no seu contexto real que é o Centro Infantil Xicoração.

Segundo Yin (2005) citado por Oliveira (2011), o estudo de caso consiste em investigar um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente estabelecidos.

3.3. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram quatro (4) educadores do Centro Infantil Xicorção, conforme os dados fornecidos pela própria instituição.

O número de participantes deste estudo justifica-se pela sua relação metodológica com pesquisas realizadas por outros autores da área. Por exemplo, Dossá (2019) investigou a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down no ensino primário, enquanto Martins e Pereira (2023) buscaram conhecer as concepções dos educadores de infância sobre a inclusão em idade pré-escolar.

A técnica utilizada para a seleção dos participantes foi por conveniência ou acessibilidade, onde todos os educadores que se dispuseram a participar, considerando suas condições de tempo e disponibilidade, tiveram a oportunidade de integrar a pesquisa.

Este tipo de amostragem é o menos rigoroso de todos, uma vez que não possui qualidade estatística. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo estudado (Gil, 2008).

Com base nesta técnica, a pesquisadora, efectuou a entrevista em conformidade com o tempo e a disposição de cada educador. Não escolheu os participantes de acordo com um modelo predeterminado, mas dependia de acesso em relação ao conforto do educador, o que significa que, a pesquisadora esteve sempre disponível, aguardando pelo tempo de intervalo, ou o período em que o educador mostrasse interesse em conversar.

As entrevistas foram, muitas das vezes, realizadas em períodos de pausa dos educadores, sobretudo, durante os momentos de descanso das crianças. A sua duração não excedeu 30 minutos, de modo a não comprometer as actividades laborais nem o processo de ensino-aprendizagem das crianças. A acessibilidade constituiu o fio condutor de garante de momento oportuno para a realização das entrevistas.

3.4. Critérios de inclusão e exclusão

3.4.1. Critérios de inclusão

- Educadores de Infância do Centro Infantil Xicorção que têm contacto com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

3.4.2. Critérios de exclusão

- Educadores de infância do Centro Infantil Xicorção sem contacto com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

3.5. Instrumento e técnicas de recolha de dados

Para o efeito, utilizou-se como instrumento de colecta de dados, o questionário sociodemográfico e, com mais precisão à entrevista semi-estruturada para colectar informação necessária e observação não-participante para colher os detalhes comportamentais e relacionais.

3.5.1. Questionário sociodemográfico

Segundo Gil (2019), refere-se a um conjunto estruturado de perguntas que buscam descrever às características sociodemográficas de uma amostra ou população, fornecendo dados contextuais relevantes para análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Neste caso, o questionário sóciodemográfico compreende uma série de perguntas estruturadas que permitem entender variáveis dos participantes, desde a idade, sexo, formação e outros, fornecendo informações de contexto para a interpretação dos resultados da pesquisa.

A pesquisadora elaborou um questionário sociodemográfico contendo às seguintes variáveis: sexo, idade, nível académico, anos de serviço no Centro Infantil Xicoração, anos de experiência como educador de infância, experiência com crianças com TEA e formação ou capacitação em matérias relacionadas à inclusão e ao TEA.

3.5.2. Entrevista semi-estruturada

Para a recolha de dados junto dos educadores de infância do centro, aplicou-se a entrevista semi-estruturada. Esta, baseia-se em um roteiro constituído por uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista (Laville & Dionne, 1999, citados por Oliveira, 2011).

Neste caso, refere-se à sistematização de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma sequência de ordem prevista.

A entrevista semi-estruturada, ao permitir a livre expressão dos participantes, possibilita obter informações tanto quanto explorar aspectos não conhecidos do problema. Outra vantagem está na flexibilidade quanto ao tempo em que a entrevista ocorre, podendo ser estendido ou reduzido, de acordo com o entendimento do pesquisador sobre a necessidade de aprofundar os factos narrados (Lombardi et al., 2021).

Ainda na perspectiva do autor acima, dentre as desvantagens da entrevista semi-estruturada podem ser consideradas o nível de conhecimento do pesquisador quanto ao que diz respeito ao assunto proposto, isto é, quanto maior domínio sobre o assunto maior será profunda à entrevista. Também, podem existir situações relacionadas à seleção do público-alvo e limitações no orçamento de pesquisa para realizar o número de entrevistas previstas para o estudo.

Por outro lado, o entrevistado pode sentir-se inseguro por desconhecer a resposta ou por se sentir desconfortável em responder assuntos pessoais ou mesmo por questões de anonimato, principalmente quando a entrevista é gravada.

O guião foi elaborado pela pesquisadora e validado após a verificação da sua adequabilidade, realizada por meio da aplicação a quatro (4) educadores de infância em formação na Universidade Eduardo Mondlane. Todos os participantes relataram que as perguntas eram claras e facilmente compreensíveis.

Foi neste sentido que, ao aplicar-se aos educadores, nenhuma deles mostrou alguma dificuldade em compreender as perguntas. O guião foi apresentado em forma de documento e também oral, contudo, a via oral foi a mais implementada para facilitar a prossecução da entrevista de um modo natural. Os educadores preferiram a oralidade de modo a se expressarem livremente e terem oportunidade de esclarecer suas ideias.

Inicialmente o guião era composto por quatro (4) perguntas-base. Contudo, durante a sua aplicação, foi acrescentado uma (1) pergunta, passando o roteiro a conter, ao final, cinco (5) perguntas. A pergunta acrescentada, deveu-se ao facto de buscar melhores esclarecimentos adicionais que consubstanciassem as respostas dadas, em conformidade com os dados que eram facultados. Assim, todos os objectivos foram materializados, através de dados obtidos em relação às perguntas feitas.

3.5.3. Observação

A observação consiste numa ferramenta que visa recolher dados (qualitativos e quantitativos), de uma determinada realidade em análise. Importa descrever que, não se limita apenas em ver e ouvir, mas também em avaliar factos ou fenómenos que se pretende investigar (Lakatos & Marconi, 2017).

Na observação não participante, o pesquisador toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas não se integra a ela: permanece de fora. Presencia o facto, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador.

Para satisfazer a segunda pergunta de pesquisa, a pesquisadora recorreu à observação não-participante, para avaliar como os educadores promovem às práticas de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

As observações foram realizadas durante as actividades dirigidas e livres. A grelha de observação foi elaborada pela pesquisadora e é constituída por duas categorias principais, nomeadamente: interacção social e inclusão; e actividades pedagógicas.

A pesquisadora, mediante a observação não participante, prestou atenção à forma como os educadores cuidavam das crianças típicas e das crianças com TEA, tendo em conta o tempo, o carinho, o tratamento e o afecto, de modo a verificar se existia alguma diferença ou discriminação. Nesse ponto, a pesquisadora entendeu que o tratamento aplicado era semelhante, respeitando a especificidade de cada criança, principalmente da criança com TEA.

Durante as actividades livres e dirigidas, a pesquisadora observou como os educadores lidavam com cada criança, especialmente como integravam a criança com TEA. Observou o grau de interacção com a criança com TEA, verificando se os educadores procuravam conhecer as suas dúvidas, dificuldades e potencialidades. Observou, igualmente, como os educadores explicavam os conteúdos à criança com TEA e como lidavam com o seu comportamento ou reacções.

A pesquisadora observou ainda como os educadores adaptavam as actividades para a inclusão das crianças com TEA, tendo em conta as dificuldades que apresentavam e de que forma procuravam superar os obstáculos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

As informações obtidas no âmbito da colecta de dados, especialmente através da observação não-participante, permitiram avaliar o grau das práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista no Centro Infantil Xicoração.

3.6. Procedimentos de colecta de dados e análise de dados

3.6.1. Procedimentos de colecta de dados

A execução desta pesquisa obedeceu as etapas abaixo descritas:

- Submissão da Credencial no Centro Infantil Xicoração, na Cidade de Maputo para fins de colecta de dados;
- Posteriormente, a validação da credencial para o processo de colecta de dados. Posto isso, a pesquisadora efectuou uma apresentação clara à direcção da instituição em apreço, com objectivo de esclarecer aos entrevistados os objectivos do estudo a ser conduzido, bem como a sua finalidade;

- Em seguida, realizou o processo de recolha de dados, utilizando uma entrevista semi-estruturada, complementada pela observação não-participante, em conformidade com o questionário sociodemográfico;
- A observação foi realizada durante o desenvolvimento de actividades dirigidas e livres, permitindo analisar o comportamento e a interacção das crianças no seu contexto quotidiano;
- A entrevista foi feita individualmente num período de aproximadamente 30 minutos para cada entrevistado; e
- O processo de colecta de dados não ocorreu em um único dia, mas ao longo de aproximadamente cinco (5) dias. A pesquisadora sistematizou a triangulação das técnicas, organizando as sessões de acordo com os dias previamente estabelecidos dentro do período estipulado para a pesquisa.

3.6.2. Procedimentos de análise de dados

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, técnica que permitiu descrever e interpretar os depoimentos dos entrevistados obtidos durante a recolha de dados, de modo a proporcionar uma descrição sistematizada e aprofundada das informações qualitativas.

A análise foi realizada de forma faseada, seguindo etapas específicas. A primeira etapa consistiu na preparação da informação, que envolveu a transcrição e sistematização das entrevistas realizadas com os educadores de infância, preservando as respostas tal como foram fornecidas. Em seguida, procedeu-se à síntese dos depoimentos, mantendo apenas os elementos essenciais que correspondiam ao cerne das questões abordadas.

Relativamente aos dados colectados, fez-se a condensação dos mesmos, tendo em conta que cada resposta foi agrupada de acordo com o objectivo correspondente. Deste modo, seguiu-se com a descrição destes dados, neste sentido, buscou-se fazer uma leitura do conteúdo obtido, relacionando as respostas referentes às percepções dos educadores, apresentação dos dados sociodemográficos, e finalmente, a interpretação. Ademais, buscou-se teorias e bases literárias que fundamentam esta interpretação.

Quanto à análise de dados colhidos aos entrevistados, a sua interpretação resulta das percepções das mensagens dos mesmos, onde se buscou palavras por eles pronunciadas, que serviram de base para compreender a influência do nível de formação dos educadores de infância na eficácia das práticas inclusivas de crianças em idade pré-escolar com TEA.

Desta feita, as interpretações feitas com base nos discursos dos educadores de infância, tendo como alicerce bases literárias que fundamentaram-nas, resultaram em conclusões que permitirão o contínuo desenvolvimento de estudos dessa natureza.

3.7. Questões éticas

Em termos de procedimentos éticos, a pesquisadora solicitou uma credencial junto à Faculdade de Educação, a qual foi utilizada para se identificar formalmente no Centro Infantil Xicorção. Este procedimento funcionou como um mecanismo institucional para a obtenção de dados empíricos destinados exclusivamente a fins académicos.

Aplicou o princípio do consentimento informado, explicando os objectivos da pesquisa. A recolha de dados foi efectuada individualmente, com uma duração de aproximadamente 30 minutos, com cada entrevistado, com base numa concordância previamente estabelecida.

Deste modo, respeitou-se a disponibilidade dos educadores, não sendo forçados nem pressionados a fornecer informações. As identidades dos participantes foram protegidas por meio de codificação, e as respostas foram tratadas de forma sigilosa, destinando-se exclusivamente à análise sobre a influência do nível de formação dos educadores na inclusão de crianças em idade pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista.

3.8. Limitações da pesquisa

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora enfrentou algumas limitações, destacando-se o acesso restrito à literatura com enfoque na formação de educadores de infância a nível nacional. A escassez de estudos sobre o tema em questão complicou a condução da pesquisa, restringindo a fundamentação teórica disponível.

Diante da escassez da literatura sobre o tema em análise, no âmbito da pesquisa bibliográfica a pesquisadora recorreu às bases de dados de trabalhos de conclusão de curso, incluindo teses, dissertações e monografias.

A indisponibilidade dos entrevistados, numa primeira fase que durou uma semana, constituiu igualmente um constrangimento em relação ao tempo previsto. Contudo, uma semana depois, os participantes demonstraram disponibilidade para facultar dados e, assim, a entrevista foi conduzida com sucesso.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada aplicada aos educadores, bem como da observação realizada para avaliar o grau da eficácia das práticas inclusivas das crianças com TEA no Centro Infantil Xicoração, com o objectivo de analisar a influência do nível de formação dos educadores de infância na promoção das práticas inclusivas das crianças com necessidades educativas especiais do tipo TEA. A apresentação dos dados segue a organização dos objectivos específicos delineados para o estudo.

4.1. Dados Sociodemográficos dos participantes

Tabela 1: Apresentação dos dados sociodemográficos dos participantes do estudo por categorias (sexo, idade, nível acadêmico, anos de serviço, anos de experiência como educador, anos de experiência com crianças com TEA e formação/capacitação em matérias de inclusão ou TEA)

	Sexo		Idade (Anos)	Nível acadêmico	Anos de serviço	Anos de experiência como educador de infância	Anos de experiência com crianças TEA	Formação ou capacitação em matérias de inclusão ou TEA
	Educadores							
E1	F	1	28	Educação de infância (licencianda/ finalista)	3	6	1	Não
E2	M	1	32	Especialista em ensino de Educação de Infância	4	10	4	Educação inclusiva
E3	F	1	43	Educação de Infância (médio)	8	10	3	Não
E4	F	1	50	Educação de Infância (médio)	16	14	2	Não
Total	4							

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na primeira variável, entre os quatro (4) participantes, três (3) são do sexo feminino e um (1) do sexo masculino. Estes dados indicam uma predominância do sexo feminino, frequentemente associada, popularmente, à maternidade ou ao cuidado. No entanto, a diversidade de gênero entre os educadores contribui para um repertório mais amplo e diferenciado de experiências para as crianças com TEA.

Em relação à idade, os participantes estão na faixa etária compreendida entre os 28 a 50 anos de idade, que apresenta uma combinação entre jovens e adultos, que possibilita maior dinamismo e investigação para práticas inclusivas.

Quanto ao nível acadêmico, observa-se que E1 encontra-se em processo de culminação do ensino superior em Educação de Infância; E2 especialista em ensino de Educação de Infância, E3 e E4 têm nível médio em Educação de Infância. Estes dados revelam que há diferença no nível acadêmico dos entrevistados, o que de certa forma influencia no grau de inclusão das crianças com TEA.

Quanto aos anos de serviço, observa-se uma variação temporal entre os participantes, que vão de três (3) a dezasseis (16) anos. A participante E4, com dezasseis (16) anos de serviço, apresenta o maior tempo de experiência e é, simultaneamente, a mais velha em termos de idade. Isso indica que, ao longo desse período, terá desenvolvido conhecimentos e habilidades práticas que contribuem para a inclusão de crianças com TEA.

Relativamente aos anos de experiência como educador de infância, observa-se a existência de dois educadores com dez (10) anos simultaneamente (E2 e E3), sendo que os outros dois, têm seis (6) e catorze (14) anos, respectivamente, o que significa que a experiência pelo trabalho também desempenha um papel fundamental na inclusão de crianças com TEA, na medida em que estes dados demonstram uma certa maturidade profissional.

No que diz respeito aos anos de experiência com crianças com TEA, constata-se anos relativamente baixos que variam de um (1) a quatro (4) anos. O que em certa medida, implica na qualidade e aperfeiçoamento de práticas inclusivas para crianças com TEA.

Por fim, quanto à formação ou capacitação dos educadores de infância em matéria de inclusão ou TEA, do universo de quatro (4), apenas um (E2) possui formação em educação inclusiva. Estes dados demonstram que a falta de formação em matéria de inclusão ou TEA influencia na qualidade das práticas educativas inclusivas e estratégias de inclusão diferenciada, comprometendo a qualidade de inclusão.

4.2. Nível de formação dos educadores de infância no Centro Infantil Xicoração

Para uma melhor compreensão do nível de formação dos educadores de infância no Centro Infantil Xicoração, torna-se essencial descrever o quadro formativo de cada participante. Para tal, as perguntas direccionadas aos educadores tiveram como objectivo identificar e detalhar o nível de formação de cada um.

Perguntados se possuem uma formação específica em matérias de inclusão/necessidades educativas especiais/TEA, obteve-se as seguintes respostas:

E1: “Estudante finalista do curso de Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade Pedagógica. Tive uma disciplina ligada à educação inclusiva, no âmbito da minha formação, mas não possuo especificamente uma formação em matéria de autismo”;

E2: “Sou especialista em ensino de Educação de Infância pelo Instituto de Ciência de Saúde. Tenho igualmente capacitação em Educação Inclusiva”;

E3: “Tenho 12ª classe, assim também uma formação em matérias de Educação de Infância, pelo Ministério da Mulher e Acção Social, na mesma formação tive uma matéria relativa a educação inclusiva “; e

E4: “Tenho 12ª classe, não tenho uma formação específica em matéria de autismo, mas tenho uma formação em Educação de Infância, onde tive uma matéria relativa a educação inclusiva, no Ministério da Mulher e Acção Social”.

Relativamente à segunda questão, que solicitava aos educadores descreverem o seu percurso profissional no atendimento a crianças com TEA, ainda dentro do âmbito do objectivo específico em análise, constatou-se o seguinte:

E1: “(...) O percurso tem sido desafiador, no início não tinha noção do que era autismo na prática, mas é uma boa experiência (...);”

E2: “Primeiro trabalhei com crianças especiais em 2014, muitos não entendiam o que era e porque era assim. Trabalhei de forma individual e colectiva no Centro Infantil do Cipriano (...) tive muita experiência com crianças com autismo, e adquiri mais experiência estando aqui, no Centro Infantil Xicoração, onde, aprendi que o autismo não é no papel, mas sim na prática (...);”

E3: “(...) Primeiramente, trabalhei com conta própria na área de educação de infância, durante 6 (seis) anos, comecei a trabalhar formalmente aqui no Centro Infantil Xicoração, tenho 1 (um) ano de experiência com crianças com autismo”; e

E4: “ (...) Tenho 16 anos de serviço em educação de infância, mas especificamente trabalhando com crianças que tem autismo, possuo 2 (dois) anos. Tive uma boa experiência, mesmo não tendo formação específica em necessidades educativas especiais, as crianças acabaram me formando. Adaptei-me bem, pois já sei identificar só de olhar se uma criança tem ou não NEE”.

Com as respostas acima descritas, nota-se um certo desequilíbrio relativo ao nível de formação dos educadores, pois um determinado grupo não possuiu nível de formação superior, mas sim formação média em educação de infância e o outro demonstra um nível superior e consolidado em matérias de educação de infância.

O nível de formação dos educadores apresenta várias concepções, no quadro do debate conceptual, na medida em que os teóricos têm discutido mediante perspectivas diversificadas. Daí que, segundo Libâneo (2020), a formação deve estar pautada em um currículo que articule teoria e prática, possibilitando ao futuro educador desenvolver uma identidade profissional crítica e reflexiva.

Desta forma, entende-se que há uma necessidade de se estabelecer uma relação intrínseca entre o conhecimento teórico e prático, possibilitando deste modo, a continua construção ou edificação de um perfil profissional com o senso crítico e reflexivo.

No entanto, na perspectiva de Freire (2018), a formação inicial do educador deve estar baseada em conhecimentos teóricos e práticos que espelhem à realidade da educação infantil, considerando metodologias lúdicas, práticas inclusivas e estratégias de mediação que contribuam para a aprendizagem.

Diante desse debate conceptual, percebe-se que o nível de formação dos educadores de infância é fundamental, pois possibilita ao educador edificar uma identidade profissional crítica, bem como reflexiva, que lhe abre um campo de inovar, introduzir métodos e técnicas que se adequem a um contexto local.

4.3. Grau de eficácia das práticas inclusivas de crianças com Transtorno de Espectro Autista no Centro Infantil Xicoração

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um mecanismo de convergência entre todas as crianças, englobando tanto aquelas consideradas típicas quanto as com necessidades educativas especiais. Nesse contexto, o presente objectivo visa avaliar o grau de eficácia das práticas inclusivas das crianças com TEA no Centro Infantil Xicoração. Combinando

essa análise com a técnica de observação não-participante, foram identificadas as seguintes categorias:

- **Interacção social e inclusão**

Com base na observação feita, percebeu-se que os educadores incentivam a interacção entre as crianças típicas e as com TEA, através de vários mecanismos com destaque nas seguintes actividades: troca ou partilha de brinquedos, actividades dirigidas em grupo, partilha de lanches e discussão de temas transversais entre as crianças, como uma forma de promover debates, reflexões, de modo a estimular a capacidade de senso crítico no seio dos petizes.

Tal como a literatura advoga, o educador, no quadro da promoção das práticas inclusivas de crianças com TEA, desempenha um papel vital, dentre inúmeras actividades, proporcionar a criação de ambientes que promovam o acesso, participação e o bem-estar da criança e não apenas a inserção da criança na sala de actividades. Por sua vez, o educador deve ser capaz de introduzir mecanismos e adaptar estratégias pedagógicas às necessidades individuais das crianças.

Relativamente à sensibilização das crianças sobre os valores humanos como é o caso da diversidade, respeito e empatia, constatou-se que os educadores têm se esforçado nesse quesito, assim também, na promoção dos mesmos princípios. Isso acontece através de debates ou mesmo rodas de conversas, onde os educadores explicam de forma lúdica que existem crianças especiais, com dificuldades e ritmo de aprendizagem diferentes.

Por outro lado, notou-se que os educadores têm promovido, igualmente, a autonomia de todas as crianças, particularmente as com TEA, por forma a não serem dependentes, mas sim com iniciativa em todos os domínios, tanto que as mesmas demonstraram ser autónomos e com iniciativas no âmbito das actividades.

No que diz respeito à relação existente entre crianças típicas e as com TEA, promovida pelos educadores, constatou-se que tem havido afecto e ajuda mútua entre elas, através da orientação e não só dos educadores, mas sim do engajamento voluntário, no seio dos alunos.

- **Actividades pedagógicas**

No âmbito das actividades pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, observou-se que os mesmos incluem as crianças com TEA em actividades em grupo, essa inclusão ocorre através de actividades como pintura, desenho, jogos de partes e de memória.

Em relação à adaptação das actividades para a inclusão de crianças com TEA, constatou-se que os educadores estão activamente engajados na modificação das actividades, buscando sempre estratégias que promovam a inclusão de todos. Contudo, observou-se que, como forma de reforço da aprendizagem, as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) participam, ocasionalmente, de aulas separadas em outra sala, permitindo consolidar os conteúdos abordados na sala de actividades.

O educador deve mediar saberes, facilitar a aprendizagem, promover a inserção activa dos educandos na sociedade, bem como identificar dificuldades, necessidades e potencialidades.

Desse modo, tendo em conta a observação desenvolvida, por forma a avaliar o grau de eficácia das praticas inclusivas de crianças com TEA, constatou-se, de modo geral, que os educadores têm promovido diariamente a inclusão das crianças com TEA, através de inúmeras actividades, com particular destaque em jogos lúdicos, actividades estimulantes, partilha, coesão, harmonia, sensibilização, consciencização sobre valores humanos, ética e moral, bem como diversidade dentro do espírito e princípios de inclusão.

Todavia, importa referir que, ainda na senda da promoção das práticas inclusivas de crianças com NEE, especialmente as com TEA, os educadores são indicados como sendo actores-chave na prossecução e garantia da inclusão dos petizes, na medida em que têm tido maior contacto com os mesmos. Porém, adverte-se que há uma necessidade acrescida de existir uma colaboração entre estes últimos e os pais encarregados de educação, de modo a garantir uma coerência e consistência na forma como se tem promovido a educação inclusiva e, sobretudo, a consciencização dos valores e princípios morais e humanísticos alicerçados no amor, empatia, coesão, compaixão e fraternidade com o próximo.

Ficou igualmente notório que no âmbito do desenvolvimento das actividades por parte dos educadores, que o amor e afecto pelo trabalho são elementos centrais para, em parte, haver o sucesso na promoção e na garantia da inclusão de crianças com TEA em todos exercícios feitos e desenvolvidos no Centro Infantil Xicoração.

4.4. Relação entre o nível de formação dos educadores de infância com as práticas inclusivas de crianças com Transtorno de Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração

De modo a compreender a relação entre o nível de formação dos educadores de infância e a eficácia das práticas inclusivas de crianças com TEA, questionou-se aos educadores de que forma o nível

de formação influencia na promoção da inclusão no Centro Infantil Xicoração. As respostas obtidas foram as seguintes:

E1: “ (...) O nível de formação influencia, mas o que aprendemos na carteira não é o que encontramos no terreno. Os educadores recém-formados, não têm experiência, tanto que nem plano de actividades sabem fazer. Assim sendo, as duas coisas (nível de formação e experiência) devem comungar”;

E2: “ (...) O nível de formação dos educadores de infância influencia, sim. Sobretudo, o tempo (duração) de formação, no qual o educador teve, porque há centros que não aceitam crianças com autismo, sendo que autismo é real. Portanto, tanto o nível de formação quanto a prática (experiência) contam nesse processo de garantia de inclusão”;

E3: “ (...) O nível de formação dos educadores de infância não influencia na promoção de inclusão de crianças com TEA, mas sim é preciso força de vontade e amor pelo trabalho”; e

E4: “ (...) Não é o nível de formação que impacta de uma forma directa no processo de promoção de inclusão, mas sim, a experiência. Pois, temos recebidos colegas estagiários (estudantes universitários) com nível superior, no entanto não têm demonstrado engajamento, domínio do trabalho em relação aos outros educadores, que têm mais experiência de trabalho”.

Diante dos depoimentos dos entrevistados, acima descritos, percebe-se que há muitos factores, para além do nível de formação dos educadores de infância que concorrem para a garantia ou a promoção de práticas inclusivas de crianças com TEA, a destacar o amor, afecto, carinho, vocação e engajamento pela causa, dado que o nível de formação académico não é necessariamente determinante para inclusão de crianças com NEE, particularmente as com TEA.

Entretanto, constata-se que a experiência pelo trabalho e pelo contacto com crianças com NEE, de um modo particular com TEA, destaca-se sobremaneira, pois, reportou-se vários casos de educadores estagiários (estudantes universitários/finalistas), com nível de formação consolidado, mas que sob ponto de vista prático não têm demonstrado empenho ou bons resultados, e nalguns casos apresentam lacunas, como o de não saberem elaborar um plano de actividades.

Na perspectiva dos autores Santos e Almeida (2017), o educador precisa buscar abordagens pedagógicas que favoreçam à inclusão, reconhecendo que esse processo efectiva-se por meio de reflexões, tentativas e ajustes, considerando sempre a importância da formação permanente.

O educador deve empenhar-se na identificação e aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, compreendendo que tal processo se consolida por meio de reflexões críticas, tentativas e reajustes, sempre à luz da necessidade de uma formação contínua e permanente.

A literatura enfatiza que o educador, enquanto mediador entre o saber e a criança, assume uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem, bem como na organização de actividades criativas, devendo assegurar a articulação equilibrada entre as dimensões cognitivas, afectivas e sociais.

Diante dessa constatação, verifica-se que, em relação à questão que orientou a pesquisa: de que modo o nível de formação dos educadores de infância influencia na eficácia das práticas inclusivas de crianças em idade pré-escolar com TEA, no Centro Infantil Xicorção, as respostas não foram lineares. Observou-se que existem diversos factores que contribuem significativamente para esse processo, além do nível académico. Alguns educadores defendem que a experiência prática é o principal determinante, enquanto outros afirmam que o nível de formação exerce influência directa na promoção da inclusão. Há, porém, consenso quanto à necessidade de integrar ambos os factores (formação académica e experiência profissional), pois eles não são mutuamente exclusivos, mas sim complementares.

4.5. Estratégias adoptadas nas práticas de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista

As crianças com TEA apresentam uma diversidade de características e desafios que impactam de forma significativa o processo de aprendizagem, abrangendo desde limitações na comunicação e na interacção social até comportamentos restritos e repetitivos.

Tanto que na perspectiva de Simplício (2024), é essencial que os educadores entendam a natureza multifacetada do TEA, de modo a planear práticas pedagógicas que respondam às necessidades específicas de cada criança, bem como fornecer um ambiente de aprendizagem adequado.

Deste modo, para responder ao último objectivo específico, procurou-se identificar junto dos educadores as estratégias que utilizam para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, onde constatou-se o seguinte:

E1: “(...) A brincadeira é uma estratégia que usamos para garantir a inclusão... durante as refeições, há partilha de lanches, bem como partilha de brinquedos (...);”

E2: “(...) Conscientização das crianças, actividades estimulantes e empatia. Essas estratégias são fundamentais, tanto que as crianças ajudam-se e são empáticas (...);”

E3: “(...) Actividades de pintura, jogos, actividades livres, debates aleatórios, peças teatrais de inclusão, círculo, leitura de histórias, também ensinamos que não há diferença entre as crianças (...); e

E4: “(...) As crianças com Autismo são inteligentes, as estratégias adoptadas são eficientes, tanto que exigem paciência e carinho (...) não tratar como crianças especiais, dar atenção e ter muita paciência”.

Tal como defende Simplício (2024), a inclusão de crianças com TEA requer implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades individuais, o que pode implicar o uso de comunicação alternativa e aumentativa, apoio visual, planos educacionais individualizados e a promoção de interações sociais positivas.

Compete ao educador toda a gestão curricular, desde planear e promover estratégias que favoreçam o desenvolvimento do pensamento da criança, como pensar em voz alta, parafrasear ideias de outras crianças, questionar-se e buscar soluções.

Desta forma, cabe a instituição de educação infantil promover essa inclusão, buscando estabelecer estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, pois a inclusão é um desafio, que ao ser detalhadamente enfrentado pela instituição comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que as crianças com e sem necessidades educativas especiais possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é imprescindível que a instituição de educação infantil aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças (Montoan, 2007, citado por Santos & Almeida, 2017).

Com base nisso, percebe-se que no Centro Infantil Xicorção, várias estratégias têm sido usadas, com vista a garantir a convivência harmoniosa entre crianças com e sem necessidades educativas especiais. Dentre essas práticas, destacam-se a partilha de lanche, brinquedos e rodas de grupo, que evidenciam que, apesar das diferenças individuais, todas as crianças são reconhecidas como iguais e a inclusão é efectivamente promovida.

Sob outra perspectiva, constata-se que, com base nessas estratégias garante-se, desse modo, a coesão, harmonia e convivência pacífica entre todas as crianças. Isso, reforça a do Centro Infantil Xicorção, que se define como um espaço inclusivo, aberto a todas as crianças, independentemente de sua origem, condição física ou cognitiva.

Perguntados sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com TEA, obteve-se as seguintes respostas:

E1: “(...) a falta do diagnóstico real da criança, tem constituído um desafio no processo de inclusão, muitas das vezes identificamos os casos, mas os pais não colaboram”;

E2: “(...) o maior desafio é a colaboração com os pais, porque existem constrangimentos (...) muitas vezes implementamos aqui, mas os pais não conseguem dar continuidade em casa”;

E3: “(...) considero como um dos desafios a dificuldade em quebrar a rotina da criança com TEA e saber lidar com ela”; e

E4: “(...) são vários os desafios, pois nalgum momento deparamos com crianças agressivas e também o facto de fazer perceber a criança normal que essa amiguinha com TEA também é boa, e apenas diferente”.

Tal como advoga a literatura, disponibilizar uma educação inclusiva exige a oferta de salas de recursos multifuncionais, estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares que respeitem as necessidades individuais, considerando que cada criança com TEA possui características únicas e padrões de comportamento diversos (Carvalho, 2004 citado por Ferreira et al., 2025).

Além disso, é fundamental que a instituição de educação infantil estabeleça um diálogo permanente com as famílias, construindo uma parceria que fortaleça o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As respostas dos educadores revelam que o processo das práticas inclusivas das crianças com TEA apresenta diversos desafios, entre eles a ausência de um diagnóstico real, conflitos gerados pela dificuldade de algumas crianças compreenderem as diferenças, e também, a falta de cooperação das famílias. Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999) citados por Ferreira et al. (2025), enfatizam que a inclusão deve ser fundamentada no trabalho conjunto e articulado entre instituições de educação infantil, educadores e comunidade.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES SUGESTÕES

5.1. Conclusões

Tendo em conta que a pesquisa surge da necessidade de abordar sobre a influência do nível de formação dos educadores de infância na eficácia das práticas inclusivas das crianças em idade pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração, bem como mediante a pesquisa bibliográfica, recolha de dados e, por conseguinte apresentação, interpretação e análise de dados, entendeu-se que:

O nível de formação dos educadores de infância no Centro Infantil Xicoração apresenta-se desequilibrado. Observa-se que um grupo possui apenas o ensino médio em educação de infância, outro encontra-se em processo de conclusão da formação, e um terceiro apresenta nível superior especializado em educação de infância, incluindo formações específicas em educação inclusiva. Por outro lado, constatou-se igualmente, que a experiência profissional pelo trabalho e o contacto com crianças com TEA destacam-se sobremaneira, pois, segundo os educadores entrevistados, tem havido engajamento no processo de desenvolvimento das práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Em relação ao grau de eficácia das práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista, com base na observação feita, notou-se que o mesmo é significativo, efectivo e eficaz, na medida em que os educadores através das suas práticas inclusivas incentivam a interação entre as crianças típicas e as com TEA, através de vários mecanismos com destaque à mediação, adaptação das actividades e demais estratégias.

No que diz respeito à relação que se estabelece entre o nível de formação dos educadores de infância e às práticas inclusivas de crianças com TEA, conclui-se que existem vários factores que contribuem significativamente, no processo das práticas inclusivas de crianças com TEA fora o nível de formação dos educadores. Uns defendem que não é o nível de formação, mas sim à experiência e, outros educadores afirmam que o nível de formação influencia, sim, no entanto, há necessidade de haver uma relação intrínseca entre a experiência de trabalho, que é a prática, e o nível de formação dos educadores de infância, visto que trata-se de dois factores que não são mutuamente exclusivos, mas sim complementares.

Apurou-se igualmente, que são várias as estratégias usadas pelos educadores para garantir a eficácia das práticas inclusivas de crianças com TEA, através de técnicas que demonstram ser eficientes, como as mencionadas, com vista a garantir a convivência harmoniosa entre crianças consideradas típicas e as com necessidades educativas especiais do tipo TEA.

5.2. Sugestões

De acordo com as conclusões alcançadas nesta pesquisa sugere-se:

- Promover mais capacitações, formações contínuas baseadas em contextos locais, no que diz respeito às práticas inclusivas e ao TEA;
- Troca de experiência com outros centros infantis, por forma a consolidar mais às práticas inclusivas de crianças com TEA;
- Promover incentivo para elaboração de pesquisas e estudos científicos nacionais, que discutam sobre a influência que o nível académico dos educadores de infância desempenha na eficácia das práticas inclusivas de crianças com TEA;
- Aprimorar as estratégias que visam estimular ambientes de práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista; e
- Colaborar com os pais e encarregados de educação nas estratégias de inclusão promovidas pelos educadores, de modo a garantir coesão na implementação das mesmas nas suas residências.

6. Referências bibliográficas

Alonso, C. de A. R., Gondim, C. da S. R., Freitas, E. S. de, Sá Filho, J. de A., Sá, M. de L. da C. P., Prado, M. M. V. do, Silva, O. A. da, & Rosa, V. A. (2025). *Autismo: Desafios e possibilidades na educação de estudantes com autismo: caminhos para uma inclusão efetiva* [Autism: Challenges and possibilities in the education of students with autism: Pathways to effective inclusion]. *Revista FT*, 29(145), 50-51. <https://doi.org/10.69849/revistaft/ni10202504142050>;

Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5*. Artemed;

Cabral, C. S., Falcke, D., & Marin, A. H. (2021). *Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras*. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, e0156. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156> ;

Camargo, S. P. H., Silva, G. L. da., Crespo, R. O., Oliveira, C. R. de., & Magalhaes, S. L. (2020). *Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores*. *Educação em Revista*, 36, e214220. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>

Capellini, V.L.M.F., Duarte, P.V.C & Dippólito, A.P. (2024). *Transtorno do Espectro Autista (TEA): Orientações para as escolas estaduais de ensino fundamental e medio de São Paulo*. Unesp ;

Delfini, A. C., & Alexandria, T. M. C. de. (2024). *Desafios da formação continuada docente na educação infantil brasileira*. *International Journal of Professional Business Review*, 9(12), 1–20. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i12.5149> ;

Faria, M. E.V. de., & Borba, M. G. de S. (2024). *Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnostico- uma revisão sistemática de estudos recentes*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(6), 4100-4112 . <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14706> ;

Ferreira, M. M. M., & França, A. P. de. (2017). *O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar*. ID on Line. *Revista De Psicologia*, 11(38), 507–519. <https://doi.org/10.14295/online.v11i38.916> ;

Fonseca, A. C. A., Ussler, A. V. R., Santos, L. da S., Moura, A. M. M. F., Gomes, F. C. S., Gambary, D. C. N., Coelho, C. B. R., Coutinho, M., Aquino, I. S. V., & Conceição, R. A. da. (2025). *A formação de professores na educação infantil: desafios e estratégias para uma prática reflexiva* [The training of

early childhood education teachers: challenges and strategies for a reflective practice]. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 17(4), 1–22. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-052>;

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

Gonçalves, L. M. S., Moura, C. C. de., Boechat, G. P. F., Rocha, K. R. da., Silva, M. R. da., Lessa, M. M. C., Almeida, R. B. V. (2024). *A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades*. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 10(10), 4484–4500. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16430> ;

Guebert, M. C .C., & Rodrigues, M. A. (2021). *Sistema educativo em Moçambique: As estratégias internacionais de inclusão*. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, 9(1), 255–274. <https://doi.org/10.5016/ridh.v9i1.51>;

Lakatos E. M., & Marconi, M. de. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. 8ª ed. Atlas;

Lei n.º 18/2018: Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. (2018). Boletim da República, I Série, Número 252.

Lombardi, M. R., Ávila, M. A., & Paula, M. A. B. (Orgs.). (2021). *O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas*. CRV. <https://doi.org/10.24824/978652511836.9>;

Mabajuane, É. A. (2024). *Impactos das práticas educativas de educadores sem formação inicial em educação de infância na inclusão de crianças com transtorno de espectro autista no Centro Infantil Nossa Senhora das Graças – Bagamoyo-Maputo* [Relatório de estágio de licenciatura, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane]. Repositório de Monografias da Universidade Eduardo Mondlane;

Madureira, I. P., & Leite, T.S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta. <https://share.google/uOFvfkCgdcl4r8N72> ;

Moraes, J. F., Arrua, M. T. S., & Silva, R. de. F. da. (2024). *Os desafios do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular*. Revista Diálogos Interdisciplinares, 2(12), 119-132. <https://doi.org/10.55028/gepfp.v2i12.20091> ;

Oliveira, M. F. de. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Universidade Federal de Goiás.

Rafael, D. A. (2023). *Formação inicial de professores como fator promotor da qualidade no ensino básico: Caso do Instituto de Formação de Professores da Matola* [Monografia de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane] Repositório de Monografias da UEM

Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto. (1995). Política Nacional de Educação e Estratégias de implementação.

Saraiva, I. F., Freire, R.V.S., Frazão, M. de. A., Muniz, J. dos. S., & Souza, L. C. B. de. (2024). *Transtorno do espectro autista (TEA): Etiologia, diagnóstico e intervenções terapêuticas: uma revisão bibliográfica da literatura*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10(8), 2281–2291. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15262> ;

Santos, C. S., & Almeida, Y. de S. (2017). *Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das praticas pedagógicas*. Revista On line de Política e Gestão Educacional, 21(3), 1423-1432. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n3.2017.10170> ;

Simplicio, P. R. G. (2024). Estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar: uma pesquisa exploratória. In *Anais do V Congresso Internacional de Educação Inclusiva & Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva*. Realize. <https://doi.org/10.46943/V.CINTEDI.2024.03.006> ;

Souza, T. T. de. (2022). *O papel da família na educação inclusiva*. [Trabalho de conclusão de curso, Instituto Federal Goiano]. Repositório Institucional do Instituto Federal Goiano. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2969> ;

Schmitz, T. (2020). *Transtorno do espectro autista na pré-escola* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Caxias do Sul]. Repositório Institucional da Universidade de Caxias do Sul. <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6771/TCC%20Tainara%20Schmitz.pdf?sequence=1>;

Torres, D.S.O. (2020). A importância da formação de educadores de infância em educação especial em contexto de creche e pré-escolar. [Trabalho de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2955/1/SEM-DianaSofiaOliveiraTorres.pdf>.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca.

ANEXOS



Faculdade de Educação

Exmo. Senhor Director
Centro Infantil Xicoração

Maputo

N.Ref/1268/FACED/25

Maputo, 12 de Novembro de 2025

Assunto: CREDENCIAL

Para ser apresentada no Centro Infantil Xicoração, declara-se que a senhora **Joana Jorge Guiamba**, é estudante do curso de **Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância**, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, pretende fazer recolha de dados no Centro que V. Excia dirige, com a finalidade de elaboração do trabalho de fim do curso, como parte do cumprimento do Plano Curricular.

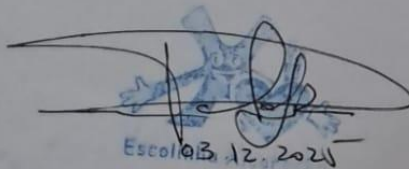
Sem outro assunto, aproveitamos a ocasião para endereçar a V. Excia. os nossos melhores cumprimentos.

O Director da Faculdade

Prof. Doutor Xavier Justino Muanga

(Prof. Auxiliar)




Escolhido 12. 2025

APÊNDICES

Apêndice I

Consentimento Informado

Eu _____, aceito de livre e espontânea vontade participar da presente pesquisa intitulada “Nível de Formação de Educadores de Infância e sua Influência na Eficácia das Práticas Inclusivas de Crianças em idade Pré-escolar com Transtorno do Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração-Maputo, 2025”, desenvolvida pela pesquisadora, Joana Jorge Guiamba, cujos resultados servirão para explicar a influência que o nível de formação dos educadores desempenha no processo das práticas de inclusão das crianças em idade pré-escolar com TEA.

Foi-me informado que a pesquisa, tem como objectivo a culminação do curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, e os dados serão integrados na monografia para defesa final, no Departamento de Psicologia da Universidade Eduardo Mondlane.

Assim, estou ciente de que as respostas por mim prestadas foram consideradas, e com vista à preservação da minha identidade, o meu nome não foi exposto. De acordo com os esclarecimentos prestados, a minha confirmação na pesquisa dá-se através da assinatura desse documento.

Entrevistado(a)

Entrevistadora

Maputo, aos de de 2025

Apêndice II

Questionário socio-demográfico

1. Sexo: M _____ F _____
2. Idade _____
3. Nível Acadêmico/ Profissional _____
4. Anos de serviço no Centro Infantil Xicoração _____
5. Anos de experiência como educador de infância _____
6. Anos de experiência com crianças com Transtorno do Espectro Autista _____
7. Possui alguma formação ou capacitação em Matérias de inclusão e Autismo _____

Apêndice III

Guião de Entrevista

Nº	Bloco Temático	Objectivos	Questões de base
01	Consentimento informado	Obter o consentimento informado	Saudação: Bom dia ou Boa tarde.
02	Perfil académico e profissional dos educadores de infância	Descrever o perfil académico e profissional dos educadores de infância no Centro Infantil Xicoração	1. Tem alguma formação específica em Matérias de inclusão/ necessidades educativas especiais/ autismo? 2.Descreva o seu percurso profissional enquanto atendente de crianças com TEA.

03	Relação entre o nível de formação dos educadores de infância com as práticas inclusivas de crianças com Transtorno de Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração	Identificar como o nível de formação dos educadores é influenciada pelas práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista, no Centro Infantil Xicoração.	3. Tendo em conta o caso específico do Centro, na sua percepção o nível de formação dos educadores de infância influencia eficácia e qualidade das práticas de inclusão de crianças com TEA? Se sim? De que maneira?
04	Estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista.	Identificar às estratégias adoptadas pelos educadores nas praticas de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista.	4. Quais tem sido às estratégias de inclusão de crianças com TEA no Centro Infantil? 5.Quais os desafios enfrentados no processo das práticas inclusivas de crianças com TEA?

Apêndice IV

Grelha de observação

Nome do centro: _____

Observador: _____ local da observação _____

Data da observação: _____ Horário da observação: _____

Categoria	Comportamentos observados	Sim	Não	Observação
Interação social e inclusão	Educadores incentivam a interação entre as crianças com e sem TEA (actividades de grupo, organizar pares misto em grupo)?			
	Educadores sensibilizam as crianças sobre a diversidade, respeito e empatia?			
	Educadores promovem a autonomia da criança com TEA (realizar tarefas simples sem ajuda)?			
	Crianças sem TEA demonstram afecto e ajudam as crianças com TEA (convidar para brincar, ajudar em tarefas e demonstrar gestos de amizade)?			
Actividades pedagógicas	Educadores incluem as crianças com TEA em actividades de grupo (participação em rodas de música, jogos colectivos e dramatizações)?			
	Adaptação das actividades às necessidades das crianças com TEA(uso de apoio visuais e instruções claras e curtas)?			

Apêndice V

Exmo(a), Senhor(a)

Director(a) da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane

Assunto: **Pedido de Credencial**

Joana Jorge Guiamba, de nacionalidade Moçambicana, natural de Maputo, estudante finalista do curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, sob registo do número académico 20201452, vem por meio desta solicitar à V.Excia que se digne autorizar o pedido acima mencionado, para efeitos de levantamento de dados para fins académicos, no Centro Infantil Xicoração. Pelo que,

Pede deferimento

Maputo, 08 de Maio de 2025

Joana Jorge Guiamba

(Joana Jorge Guiamba)

Contactos:

852481392/ 878058511

FACED-UEM
Entrada nº 65708/05/2025
Ass: <u>EJ</u>

*Parer do Director
Admite por Gracia
Comissao Cientifica
do Dpto de Biologia
R. S. Louf
Xed Jorge
08.05.2025*