



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

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

MONOGRAFIA

**O papel da Educação Inclusiva no Desenvolvimento Socioemocional de Crianças com
Necessidades Educativas Especiais em Idade Pré-escolar no Centro Infantil Palco**

Olinda Zacarias Chapinduca

Maputo, Junho de 2026



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

CURSO DE LICENCIATURA EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

MONOGRAFIA

O papel da Educação Inclusiva no Desenvolvimento Socioemocional de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Idade Pré-escolar no Centro Infantil Palco

Autora: Olinda Zacarias Chapinduca

Supervisora: Alexandra Simbine

Local de estudo: Centro Infantil Palco

Monografia apresentada ao Departamento de Psicologia como requisito final para a obtenção do grau de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância.

Maputo, Junho de 2026

Declaração de Originalidade

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

O Director do Curso

O Júri de Avaliação

O Presidente do Júri

O Examinador

O Supervisor

Maputo, ____ de _____ de 2026

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas e instituições, às quais expresso a minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela força e pela perseverança que me concedeu ao longo de todo este percurso académico.

A minha supervisora, Alexandra Simbine , pela orientação científica, pela disponibilidade e pelo rigor com que acompanhou a elaboração desta monografia.

À direcção, aos educadores e às crianças do Centro Infantil Palco, na Matola, pela forma acolhedora como me receberam e pela colaboração indispensável durante a recolha de dados.

À minha família, em especial aos meus pais, Zacarias Chapinduca e Rosa Chilaule que são a maior fonte de inspiração que tenho. Aos meus irmãos, Deolinda, Joaquim, Elisa e Telma Chapinduca pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e pela paciência demonstrada nos momentos mais exigentes.

Aos meus colegas e amigos, pelo companheirismo e pela partilha de saberes ao longo da formação. A todos, o meu profundo reconhecimento.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai, pela força, pelos ensinamentos, pelo exemplo de integridade e pela confiança que sempre depositou em mim. À minha mãe, pelo amor incondicional, pela dedicação incansável, pelas palavras de incentivo e pelo apoio constante em todos os momentos da minha caminhada.

Cada esforço, cada desafio superado e cada etapa vencida ao longo desta jornada académica tiveram como alicerce os valores, o carinho e os sacrifícios que fizeram por mim. Esta conquista é tão minha quanto vossa, pois sem o vosso apoio, compreensão e encorajamento, este sonho não teria sido possível.

Com profundo amor, respeito e gratidão, dedico-vos este trabalho.

Declaração de Honra

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

A autora

(Olinda Zacarias Chapinduca)

Maputo, ____ de _____ de 2026

Índice

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	1
1.1. Formulação do Problema.....	2
1.2. Objectivos da pesquisa	3
1.3. Perguntas de pesquisa	3
1.4. Justificativa do estudo	4
CAPÍTULO II: REVISÃO DE LITERATURA	6
2.1. Educação Inclusiva	6
2.1.1 Conceito e princípios da Educação Inclusiva.....	6
2.1.2 Políticas e práticas de Educação Inclusiva.....	7
2.1.3 Desafios na implementação da Educação Inclusiva.....	7
2.2 Desenvolvimento Socioemocional.....	8
2.2.1 Conceito e importância do desenvolvimento socioemocional na infância	8
2.2.2 Competências socioemocionais em crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade pré-escolar	9
2.2.3 Factores que influenciam o desenvolvimento socioemocional na primeira infância.....	10
2.3 Práticas Pedagógicas Inclusivas e o seu papel no desenvolvimento da criança com NEE.....	11
2.3.1 Conceito e características das práticas pedagógicas inclusivas	11
2.3.2 Estratégias pedagógicas inclusivas no contexto pré-escolar	12
2.3.3 O papel do educador e da formação docente na implementação de práticas inclusivas ..	13
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	14
3.1 Descrição do local de estudo.....	14
3.2 Abordagem metodológica	14
3.3 Caracterização dos participantes	15
3.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	15
3.5 Procedimentos de recolha de dados	16
3.6 Procedimentos de análise de dados	16
3.7 Questões éticas	17
3.8 Limitações do estudo.....	17

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	19
4.1. Caracterização dos participantes e das práticas pedagógicas inclusivas.....	19
4.2. Contributo da educação inclusiva para o desenvolvimento socioemocional	21
4.3. Desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da interacção social.....	22
4.4. Desafios na implementação da educação inclusiva.....	24
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E SUGESTÕES	26
5.1. Conclusões	26
5.2. Sugestões.....	27
Referências bibliográficas.....	29
APÊNDICES.....	32
APÊNDICE 1. GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AO DIRECTOR PEDAGÓGICO DO CENTRO INFANTIL	33
APÊNDICE 2. GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AO EDUCADOR DO CENTRO INFANTIL	35
APÊNDICE 3. GRELHA DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA — CRIANÇAS EM CONTEXTO INCLUSIVO.....	37
ANEXOS	40

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos participantes.....	19
Tabela 2 - Síntese das estratégias pedagógicas inclusivas referidas pelos participantes	20
Tabela 3 - Distribuição dos comportamentos socioemocionais observados, por criança e por nível de desenvolvimento	22

Resumo

A presente investigação analisa o papel da educação inclusiva no desenvolvimento socioemocional de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em idade pré-escolar, no Centro Infantil Palco. Adoptou-se uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório e descritivo, recorrendo-se à triangulação de entrevistas semi-estruturadas ao Director Pedagógico e a dois educadores, à observação estruturada de três crianças com NEE. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a educação inclusiva contribui positivamente para a socialização, a autonomia, a expressão emocional e a autoestima das crianças, variando o grau de desenvolvimento em função do tipo de necessidade educativa. Identificaram-se como principais desafios a escassez de materiais adaptados, a carência de recursos especializados e a necessidade de reforço da formação docente. Conclui-se que a inclusão, quando sustentada por práticas consistentes e por uma mediação intencional do educador, constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança com NEE. Recomenda-se o investimento em materiais adaptados, na formação contínua dos educadores e no envolvimento das famílias.

Palavras-chave: educação inclusiva; desenvolvimento socioemocional; necessidades educativas especiais; educação pré-escolar.

Abstract

This study analyses the role of inclusive education in the socio-emotional development of preschool-aged children with Special Educational Needs (SEN), at Palco Children's Centre. A qualitative, exploratory and descriptive approach was adopted, drawing on the triangulation of semi-structured interviews with the Pedagogical Director and two educators, structured observation of three children with SEN. Data were processed through content analysis. The findings show that inclusive education contributes positively to children's socialisation, autonomy, emotional expression and self-esteem, with the degree of development varying according to the type of educational need. The main challenges identified were the shortage of adapted materials, the lack of specialised resources and the need to strengthen teacher training. It is concluded that inclusion, when supported by consistent practices and intentional mediation by the educator, is an essential element for the holistic development of children with SEN. Investment in adapted materials, in the continuous training of educators and in family engagement is recommended.

Keywords: inclusive education; socio-emotional development; special educational needs; preschool education.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

O presente Monografia surge no âmbito do trabalho final do curso de licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, ministrado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. A elaboração desta monografia visa, essencialmente, articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação com a prática investigativa, de forma a contribuir para a compreensão de problemáticas actuais no campo da educação infantil.

A educação é um direito fundamental e uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano, social e cultural. Na infância, particularmente na fase pré-escolar, ela assume um papel decisivo, pois é nesse período que se consolidam as bases do desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social da criança.

A Educação Infantil, além de garantir o acesso ao conhecimento, deve assegurar um ambiente de cuidado, socialização e aprendizagem que respeite os ritmos e as singularidades de cada criança. Neste sentido, entende-se que o direito à educação deve ser garantido a todas as crianças, sem distinção, promovendo condições de equidade e participação (Constituição da República de Moçambique, 2004).

De acordo com Carneiro (2007, citado por Scaliante, 2012), a Educação Inclusiva é um conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação ou isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Neste sentido, a presente investigação procura compreender de que forma a prática inclusiva contribui para o desenvolvimento integral das crianças com NEE em idade pré-escolar, analisando o seu impacto nas competências socioemocionais e nas condições de participação e convivência escolar. Esta investigação justifica-se pela necessidade de compreender de que forma a prática inclusiva contribui para o crescimento integral dessas crianças, promovendo não apenas a sua integração escolar, mas também a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

A Monografia encontra-se estruturada em cinco (5) capítulos, nomeadamente: o capítulo I que constitui a introdução, onde encontramos a problematização, os objectivos da pesquisa, as perguntas de pesquisa e a justificativa; o capítulo II que é inerente a revisão de literatura, no qual

faz-se a apresentação teórica sobre o tema; o capítulo III onde é descrita a abordagem metodológica que orientou a pesquisa no campo; o capítulo IV é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos durante o estudo; o capítulo V contempla as conclusões e sugestões resultantes da investigação. e por fim as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1.1. Formulação do Problema

A educação inclusiva tem sido reconhecida internacionalmente como um direito fundamental, conforme estabelecido na Declaração de Salamanca (1994), que enfatiza a importância de garantir a educação para todos, independentemente das suas diferenças. No entanto, a implementação efectiva desse princípio enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na primeira infância.

Estudos internacionais apontam que, apesar dos avanços legislativos e políticas públicas, persistem barreiras como a falta de formação adequada de educadores, recursos pedagógicos insuficientes e ambientes escolares não adaptados às necessidades dessas crianças, comprometendo seu desenvolvimento integral (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020).

No contexto moçambicano, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029 visa aumentar o acesso e a retenção de crianças com deficiência e/ou NEE no sistema educativo. Contudo, dados indicam que uma proporção significativa dessas crianças ainda está fora da escola, evidenciando lacunas na implementação das políticas inclusivas (MINEDH, 2020).

Além disso, a falta de infra-estrutura adequada, formação especializada de professores e materiais pedagógicos adaptados são desafios recorrentes nos centros infantis moçambicanos, dificultando a promoção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE (Cossa & Pelembe, 2023).

Apesar da existência de políticas e orientações para a promoção da educação inclusiva em Moçambique, ainda se observam dificuldades na implementação de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades socioemocionais das crianças com NEE em idade pré-escolar. Na Educação Infantil, embora sejam desenvolvidas estratégias inclusivas, permanecem desafios relacionados com recursos, formação especializada e adaptação das práticas pedagógicas, tornando

pertinente compreender de que forma a educação inclusiva tem contribuído para o desenvolvimento socioemocional dessas crianças. Face a este cenário, coloca-se a seguinte questão de investigação:**De que forma a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento socioemocional de crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar no Centro Infantil Palco?**

1.2. Objectivos da pesquisa

Geral

Analisar o papel da educação inclusiva no desenvolvimento socioemocional de crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar no Centro Infantil Palco.

Específicos

- Aferir as competências socioemocionais desenvolvidas na infância e a sua relevância para crianças com NEE.
- Descrever a contribuição das práticas inclusivas na construção da autoestima, autonomia e convivência social entre crianças em idade pré-escolar com NEE.
- Examinar os desafios da educação inclusiva no fortalecimento do desenvolvimento socioemocional infantil.

1.3. Perguntas de pesquisa

- Quais são as competências socioemocionais desenvolvidas na infância e qual a sua relevância para crianças com NEE?
- De que forma as práticas inclusivas contribuem para a construção da autoestima, autonomia e convivência social de crianças em idade pré-escolar com NEE?
- Quais os desafios das práticas inclusivas no fortalecimento do desenvolvimento socioemocional de crianças com NEE em idade pré-escolar?

1.4. Justificativa do estudo

A fase pré-escolar constitui um período determinante para o desenvolvimento integral da criança, sendo nesta etapa que se consolidam as primeiras competências socioemocionais, como a empatia, a autorregulação e a capacidade de interação social. Compreender de que forma a educação inclusiva influencia este processo é, por isso, uma necessidade científica e pedagógica urgente. A escolha deste tema justifica-se pela relevância crescente que a educação inclusiva tem assumido no panorama educativo moçambicano, particularmente no que se refere às crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade pré-escolar.

Do ponto de vista académico, a produção científica sobre educação inclusiva no contexto moçambicano, particularmente no que se refere ao desenvolvimento socioemocional de crianças com NEE em idade pré-escolar, é ainda escassa. A maior parte dos estudos disponíveis centra-se em contextos europeus ou brasileiros, o que limita a compreensão das especificidades locais. Este estudo pretende contribuir para o preenchimento dessa lacuna, gerando conhecimento situado e relevante para a realidade moçambicana, e constituindo uma base de referência para investigações futuras no domínio da educação de infância.

Do ponto de vista social, a educação inclusiva representa um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Garantir que crianças com NEE participem plenamente nos contextos educativos desde a primeira infância não é apenas uma questão pedagógica, mas um imperativo de dignidade humana e de coesão social. Compreender de que forma a inclusão fortalece o desenvolvimento socioemocional dessas crianças contribui directamente para a sua integração social plena e para a promoção de valores de tolerância, respeito e solidariedade na comunidade.

Do ponto de vista pedagógico, a fase pré-escolar constitui um período determinante para o desenvolvimento integral da criança, sendo nesta etapa que se consolidam as primeiras competências socioemocionais, como a empatia, a autorregulação e a capacidade de interação social. Apesar dos avanços normativos decorrentes da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029, persistem lacunas significativas na operacionalização das práticas inclusivas nos contextos pré-escolares, onde os recursos humanos e materiais especializados são ainda escassos. Os resultados deste estudo poderão constituir um

contributo válido para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes e para o reforço das políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique.

Do ponto de vista pessoal, este estudo nasce do contacto directo com realidades educativas onde crianças com NEE nem sempre beneficiam de práticas pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento socioemocional. A investigação no Centro Infantil Palco, em Matola, representa uma oportunidade de observar, em contexto real, os efeitos das práticas inclusivas, contribuindo para a formação de educadores mais conscientes, preparados e comprometidos com uma educação verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO II: REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Educação Inclusiva

Para uma compreensão abrangente do tema, esta secção aborda sobre Educação Inclusiva, de forma progressiva, os seus fundamentos conceptuais e princípios orientadores, as políticas e práticas que a sustentam no contexto moçambicano e internacional, e os principais desafios e possibilidades que se colocam à sua implementação efectiva.

2.1.1 Conceito e princípios da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é um movimento educacional e social que visa garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais. De acordo com Rodrigues (2007), a Educação Inclusiva é um modelo educacional que promove uma educação conjunta de todos alunos independentemente das suas capacidades e ou estatuto sócio-económico. Tem como objectivo alterar as práticas tradicionais, remover as barreiras à aprendizagem e valorizar as diferenças dos alunos.

Para Booth e Ainscow (2002), a Educação Inclusiva é um processo contínuo que visa aumentar a participação de todos alunos nas escolas e na comunidade. Os autores enfatizam que a inclusão é sobre encontrar maneiras de responder à diversidade dos alunos, reduzindo a exclusão dentro e fora do sistema educacional. Para os autores, a inclusão é mais do que integrar os alunos com deficiência, e sim criar uma cultura escolar que valoriza e respeita todas as diferenças.

A inclusão, portanto, não se limita à presença física do aluno com necessidades educativas especiais (NEE) na sala de aula, mas envolve a adaptação do currículo, das metodologias e das atitudes dos educadores, de modo a garantir o desenvolvimento integral de cada criança.

Em Moçambique, a Educação Inclusiva é um dos pilares da política educacional, conforme definido na Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020–2029). Este documento reforça o compromisso do Estado com o acesso, permanência e sucesso escolar de todas as crianças, incluindo as que apresentam NEE, visando assegurar o direito à educação em ambientes equitativos e participativos.

2.1.2 Políticas e práticas de Educação Inclusiva

De acordo com Cunha e Cunha (2002), as políticas públicas têm sido concebidas como reação do Estado às emergentes demandas da/na sociedade, reflectindo assim a expressão do compromisso público de atuação em determinada área a longo prazo. Assim, a construção de políticas públicas obedece a um conjunto de princípios, prioridades, objectivos, regras e directrizes bem definidas.

As políticas de Educação Inclusiva em Moçambique resultam da conjugação de todos os protocolos internacionais, continentais e regionais de que o país é signatário com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos de 1981 e a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança de 1990 da então Organização da Unidade Africana (atual União Africana), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Declaração de Dakar de 2000. Estes instrumentos defendem que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas diferenças, e reconhecem a educação inclusiva como um direito humano fundamental.

Em termos práticos, a implementação da inclusão requer ações concretas, como a formação contínua dos professores, a adaptação de materiais pedagógicos, a adequação de infra-estruturas e a colaboração entre escola, família e comunidade.

Contudo, experiências positivas têm sido observadas em alguns centros de ensino pré-escolar inclusivos, onde educadores desenvolvem metodologias ativas, baseadas em jogos, interações e atividades colaborativas, promovendo a socialização e a aprendizagem de todas as crianças.

2.1.3 Desafios na implementação da Educação Inclusiva

Moçambique ao abraçar a Educação Inclusiva se comprometeu a promover mudanças significativas nos diferentes âmbitos educacionais, no que se refere às mudanças arquitectónicas, formação de educadores e aquisição de diversos materiais para conduzir o processo rumo a uma educação mais equitativa (Nguenha, 2018).

No entanto apesar dos avanços nas políticas, a Educação Inclusiva continua a enfrentar desafios relacionados à infra-estrutura, à formação docente e às atitudes sociais. De acordo com Cossa e Pelembe (2023), um dos principais desafios enfrentados pelas escolas moçambicanas é a falta de

recursos materiais e humanos especializados, o que limita a aplicação efectiva das políticas inclusivas.

Entre as principais dificuldades observadas nas instituições pré-escolares moçambicanas destacam-se: a escassez de materiais adaptados, o número elevado de alunos por turma, e a carência de educadores especializados em NEE. Entretanto, a crescente consciência social sobre o valor da inclusão e o apoio de programas internacionais abrem caminhos para práticas mais inclusivas e participativas.

2.2 Desenvolvimento Socioemocional

A compreensão do desenvolvimento socioemocional é fundamental para analisar os efeitos da educação inclusiva nas crianças com NEE em idade pré-escolar. Nesta secção, explora-se o conceito e a importância do desenvolvimento socioemocional na infância, as competências socioemocionais específicas das crianças com NEE, e os principais factores que influenciam este processo na primeira infância.

2.2.1 Conceito e importância do desenvolvimento socioemocional na infância

O desenvolvimento socioemocional é um processo central na formação integral da criança, abrangendo dimensões emocionais, relacionais e comportamentais que se constroem desde a primeira infância. De acordo com Sinzato e Lyle (2023), desenvolvimento socioemocional refere-se ao processo pelo qual os indivíduos adquirem e aprimoram habilidades relacionadas às emoções, aos relacionamentos interpessoais, à consciência de si mesmo e aos comportamentos sociais.

Trata-se de um conjunto de competências que permite às pessoas reconhecer e entender suas próprias emoções, gerenciar e regular suas respostas emocionais, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis, demonstrar empatia pelos outros e resolver conflitos de forma construtiva.

A Educação Pré-escolar desempenha um papel essencial nesse processo, pois constitui o espaço onde a criança aprende a conviver com a diversidade, a respeitar regras e a expressar emoções. Albuquerque (2024) afirma que o Desenvolvimento socioemocional na educação infantil desempenha um papel crucial na formação integral das crianças, influenciando positivamente seu bem-estar emocional, suas habilidades sociais e seu desempenho acadêmico.

Crianças com Necessidades Educativas Especiais podem apresentar desafios específicos no domínio socioemocional, como dificuldades de comunicação, de interação social ou de regulação emocional. No entanto, quando inseridas em contextos inclusivos, tendem a desenvolver maior autoestima, autonomia e capacidade de convivência.

2.2.2 Competências socioemocionais em crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade pré-escolar

As crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apresentam, frequentemente, particularidades no desenvolvimento das suas competências socioemocionais que merecem atenção específica no contexto da educação pré-escolar. Estas particularidades não devem ser entendidas como limitações absolutas, mas como desafios que, quando devidamente acompanhados, podem ser superados através de práticas pedagógicas inclusivas e intencionais.

De acordo com Freitas e Del Prette (2013), crianças com diferentes categorias de NEE tendem a apresentar défices específicos em habilidades sociais como a asserção positiva, o autocontrolo e a capacidade de autodefesa. Os autores destacam que as categorias que revelam maiores dificuldades socioemocionais incluem perturbações do espectro do autismo, défice de atenção e hiperactividade, e perturbações do comportamento, sendo estas as que exigem maior atenção em programas de intervenção precoce. Contudo, os mesmos autores sublinham que intervenções estruturadas e contextualizadas podem ampliar significativamente o repertório de comportamentos socialmente adequados nestas crianças.

Roberto et al. (2023) reforçam que as competências socioemocionais desenvolvidas na primeira infância constituem a base para o crescimento saudável da criança, influenciando directamente o seu bem-estar mental, a sua capacidade de interacção com os pares e o seu desempenho futuro. Para as crianças com NEE, o desenvolvimento destas competências assume um carácter ainda mais decisivo, na medida em que contribui para a construção da autoestima, da autonomia e do sentido de pertença em contextos educativos inclusivos.

Entre as competências socioemocionais fundamentais a desenvolver nesta fase destacam-se: a regulação emocional, entendida como a capacidade de identificar e gerir as próprias emoções; a empatia, que permite reconhecer e responder às emoções dos outros; as habilidades de

comunicação e interacção social; e a capacidade de resolução de conflitos de forma construtiva. Quando inseridas em ambientes inclusivos, as crianças com NEE têm a oportunidade de exercitar estas competências em contextos naturais e diversificados, o que potencia o seu desenvolvimento global de forma significativa.

2.2.3 Factores que influenciam o desenvolvimento socioemocional na primeira infância

O desenvolvimento socioemocional na primeira infância não ocorre de forma isolada, sendo profundamente influenciado por múltiplos contextos e agentes com os quais a criança interage quotidianamente. Compreender estes factores é essencial para que educadores e famílias possam criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças, incluindo aquelas com NEE.

Petrucci, Borsa e Koller (2016) destacam que os principais contextos de influência no desenvolvimento socioemocional infantil são a família e o centro infantil, sendo ambos responsáveis por processos proximais que promovem ou inibem o desenvolvimento humano. Com base no modelo bioecológico de Bronfenbrenner, os autores argumentam que as relações que a criança estabelece com os pais e com os educadores constituem processos fundamentais de mediação entre o indivíduo e o ambiente, podendo funcionar como factores de protecção ou de risco conforme a qualidade dessas interacções.

No que se refere ao contexto familiar, Ribeiro et al. (2025) salientam que a participação positiva dos cuidadores e a criação de laços afectivos seguros são determinantes para um desenvolvimento psicossocial saudável na infância. Os autores evidenciam que o apego afectivo constitui um dos principais pilares do desenvolvimento socioemocional, na medida em que fornece à criança uma base segura a partir da qual explora o mundo, desenvolve a confiança e aprende a regular as suas emoções. Em contrapartida, ambientes familiares marcados por negligência, conflito ou instabilidade emocional tendem a comprometer significativamente este processo.

No que respeita ao contexto escolar, o papel do educador assume uma dimensão particularmente relevante na fase pré-escolar. A qualidade da relação que o educador estabelece com cada criança, a sua capacidade de reconhecer as emoções dos alunos e de responder de forma sensível e consistente às suas necessidades, constituem factores determinantes para o desenvolvimento da autoconfiança, da empatia e da capacidade de convivência social. Petrucci et al. (2016) sublinham

que o centro infantil, enquanto segundo contexto de socialização, tem a responsabilidade de actuar como factor de protecção, especialmente para crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade no ambiente familiar.

Além dos contextos familiar e escolar, a interacção com os pares constitui igualmente um factor de grande relevância. É através do convívio com outras crianças que se desenvolvem competências como a cooperação, a negociação, a tolerância à frustração e a capacidade de partilha. Para as crianças com NEE, este processo adquire uma dimensão especialmente significativa em contextos inclusivos, onde a diversidade de interacções potencia aprendizagens socioemocionais que dificilmente seriam alcançadas em ambientes segregados.

2.3 Práticas Pedagógicas Inclusivas e o seu papel no desenvolvimento da criança com NEE

As práticas pedagógicas inclusivas constituem o elo articulador entre a educação inclusiva e o desenvolvimento das crianças com NEE, sendo determinantes para a qualidade dos contextos educativos pré-escolares. Esta secção analisa as características que definem uma prática pedagógica genuinamente inclusiva, as estratégias mais eficazes no contexto pré-escolar, e o papel central do educador e da sua formação na concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.3.1 Conceito e características das práticas pedagógicas inclusivas

As práticas pedagógicas inclusivas constituem o conjunto de acções, metodologias e estratégias que o educador desenvolve intencionalmente no contexto da sala de actividades, com o objectivo de garantir a participação plena, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente das suas características e necessidades. Não se trata de um conjunto de técnicas isoladas, mas de uma postura pedagógica que pressupõe a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

De acordo com Franco e Gomes (2020), as práticas pedagógicas inclusivas situam-se além do campo da educação especial, abrangendo todas as dimensões do processo de escolarização, o currículo, a avaliação, a organização do espaço, os materiais e as relações interpessoais. Os autores sublinham que a inclusão genuína exige transformações profundas na cultura escolar, nos modos

de ensinar e nas concepções que os educadores têm sobre a diferença e sobre o potencial de aprendizagem de cada criança.

Anjos et al. (2013) acrescentam que uma prática pedagógica é verdadeiramente inclusiva quando supera a lógica da integração que se limita a inserir fisicamente a criança com NEE na sala comum sem adaptar os processos pedagógicos e avança para uma lógica de inclusão plena, onde o ambiente, os conteúdos e as metodologias são pensados desde o início para responder à diversidade de todos os alunos. Esta distinção é fundamental para compreender por que a presença física da criança com NEE num contexto regular não garante, por si só, o seu desenvolvimento integral.

2.3.2 Estratégias pedagógicas inclusivas no contexto pré-escolar

No contexto da educação pré-escolar, as estratégias pedagógicas inclusivas assumem características particulares, dada a natureza do desenvolvimento infantil nesta fase. A aprendizagem ocorre predominantemente através do jogo, da expressão criativa, da interação social e da exploração sensorial, pelo que as estratégias inclusivas devem ser capazes de integrar estas dimensões de forma natural e enriquecedora para todas as crianças.

Rocha e Santos (2024) destacam que as práticas pedagógicas mais eficazes em contextos inclusivos são as que se baseiam nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes e materiais pedagógicos flexíveis, capazes de responder à diversidade dos alunos sem necessidade de adaptações individuais posteriores. Esta abordagem pressupõe que o educador, desde a planificação das actividades, contemple múltiplas formas de representação dos conteúdos, múltiplas formas de expressão por parte das crianças e múltiplas formas de envolvimento e motivação.

Entre as estratégias mais frequentemente identificadas na literatura como eficazes no contexto pré-escolar inclusivo destacam-se: a aprendizagem cooperativa entre pares, as actividades baseadas no jogo simbólico e no faz-de-conta, a diferenciação pedagógica, a utilização de materiais adaptados e acessíveis, e a promoção de rotinas estruturadas que proporcionem segurança e previsibilidade às crianças com NEE. Syrjämäki, Pihlaja e Sajaniemi (2018) sublinham que a interação entre pares orientada pelo educador é uma das estratégias com maior impacto no desenvolvimento

socioemocional das crianças com NEE, uma vez que promove a comunicação, a empatia e o sentido de pertença ao grupo.

2.3.3 O papel do educador e da formação docente na implementação de práticas inclusivas

O educador ocupa um lugar central na concretização das práticas pedagógicas inclusivas. É a sua concepção sobre a inclusão, o seu nível de formação e a sua capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática que determinam, em grande medida, a qualidade do ambiente educativo que oferece às crianças com NEE. Sem um educador comprometido, informado e pedagogicamente preparado, a inclusão corre o risco de se reduzir a uma presença formal, sem impacto real no desenvolvimento das crianças.

Moura e Teixeira (2023) demonstram que os educadores que compreendem a inclusão como um processo dinâmico, colectivo e em permanente construção tendem a desenvolver práticas mais activas, flexíveis e centradas nas necessidades reais de cada criança. Em contrapartida, quando o educador concebe a inclusão como uma imposição normativa ou como uma responsabilidade exclusiva dos especialistas em educação especial, as práticas tendem a reproduzir modelos tradicionais e integracionistas que limitam as oportunidades de desenvolvimento das crianças com NEE.

A formação contínua e especializada emerge, neste contexto, como uma condição indispensável para a qualidade das práticas inclusivas. Franco e Gomes (2020) argumentam que a formação docente deve ter como eixo norteador a diversidade e a heterogeneidade dos alunos, capacitando os educadores não apenas para lidar com as especificidades de diferentes tipos de NEE, mas sobretudo para construir, de forma reflexiva e colaborativa, ambientes educativos que valorizem e respondam à diferença. Investir na formação do educador é, assim, investir directamente no desenvolvimento integral de todas as crianças que frequentam os contextos pré-escolares inclusivos.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

O presente capítulo descreve as opções metodológicas que orientam esta investigação. São apresentados, de forma sequencial, o local onde decorrerá o estudo, a abordagem metodológica adoptada, a caracterização dos participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos de recolha e de análise, as considerações éticas e, por fim, as limitações reconhecidas no âmbito do estudo.

3.1 Descrição do local de estudo

A pesquisa foi conduzida no Centro Infantil Palco, localizado em Matola Fomento, Moçambique. Este centro atende crianças em idade pré-escolar, incluindo aquelas com NEE, e possui salas de actividades adaptadas, recursos pedagógicos básicos e rotinas educativas que favorecem a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento integral. O ambiente do centro é propício para a investigação, permitindo observar a aplicação das práticas inclusivas em contexto natural e quotidiano, o que confere ao estudo maior autenticidade e proximidade com a realidade que se pretende compreender.

3.2 Abordagem metodológica

Este estudo é de natureza qualitativa, com carácter exploratório e descritivo, inscrevendo-se no paradigma interpretativo. Este paradigma assenta numa perspectiva relativista da realidade, orientada para a compreensão dos fenómenos sociais a partir dos significados que os sujeitos lhes atribuem, reconhecendo a influência das relações intersubjectivas e dos valores das pessoas envolvidas no processo investigativo.

De acordo com Minayo (2014), na pesquisa qualitativa a investigadora contempla aspectos ligados tanto à objectividade como à subjectividade dos fenómenos estudados. A abordagem qualitativa é apropriada para este estudo porque permitiu a análise das experiências, interacções e percepções das crianças e dos educadores em contextos reais de aprendizagem, enfatizando a riqueza e a complexidade do fenómeno investigado. O carácter exploratório justifica-se pela escassez de estudos sobre esta temática no contexto moçambicano, enquanto o carácter descritivo permite a sistematização detalhada das práticas inclusivas observadas e dos seus efeitos no desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE.

3.3 Caracterização dos participantes

Participaram no estudo uma Directora Pedagógica e duas educadoras do Centro Infantil Palco, envolvidas directamente no acompanhamento pedagógico de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A Directora Pedagógica possui formação em Psicologia Educacional, formação complementar na área da educação inclusiva e oito anos de experiência profissional, dos quais três exercidos no Centro Infantil Palco.

A Educadora 1 é licenciada em Psicologia Escolar e Comunitária, possui formação complementar em Educação de Infância, conta com três anos de experiência profissional e acompanha cinco crianças com NEE na sua sala, não possuindo formação específica na área das NEE.

A Educadora 2 é licenciada em Educação de Infância, possui formação específica na área das NEE e acompanha três crianças com Necessidades Educativas Especiais no exercício das suas funções pedagógicas.

Participaram igualmente três crianças com Necessidades Educativas Especiais, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, identificadas pelos códigos N, D e F, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes. A criança N apresenta Síndrome de Down, a criança D apresenta deficiência motora e a criança F apresenta Perturbação do Espectro do Autismo.

3.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A escolha dos instrumentos de recolha de dados foi orientada pelo princípio da triangulação metodológica, que consiste na utilização de múltiplos instrumentos complementares com o objectivo de garantir maior rigor, profundidade e fiabilidade dos resultados obtidos. Foram utilizados dois instrumentos: a entrevista semi-estruturada, a observação participante.

Entrevista semi-estruturada

Definida por Marconi e Lakatos (2017) como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto. Foi realizada com os educadores responsáveis pelas turmas observadas, com o objectivo de compreender as suas percepções sobre a educação inclusiva, as estratégias pedagógicas utilizadas e os efeitos observados no

desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE. A entrevista semi-estruturada permite à investigadora orientar a conversa com base num guião previamente elaborado, mantendo simultaneamente abertura para explorar aspectos emergentes e relevantes que surjam no decorrer do diálogo.

Observação participante

Conceituada por May (2001) como o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural, com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo. A observação permitiu registar interações, comportamentos socioemocionais e a aplicação das práticas inclusivas durante as actividades regulares do centro, em contexto natural e não controlado, o que confere maior autenticidade aos dados recolhidos.

3.5 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu ao longo de três semanas, de segunda a sexta-feira, durante as actividades normais do centro. Primeira fase, decorreram as observações participantes, de forma sistemática e estruturada, com foco nas interações entre crianças, nas estratégias pedagógicas inclusivas adoptadas e nas respostas emocionais observadas; numa segunda e última fase, foram realizadas as entrevistas com os educadores.

Todos os dados recolhidos foram registados em notas de campo e grelhas de observação previamente elaboradas, sendo posteriormente organizados em categorias temáticas para análise.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Esta técnica oferece contribuições importantes para a pesquisa qualitativa em educação, incluindo uma análise sistemática e rigorosa dos dados, uma compreensão mais profunda dos fenómenos estudados, uma abordagem flexível e adaptável, e a possibilidade de triangulação dos dados.

Na fase de pré-análise, proceder-se-á à leitura flutuante de todo o material recolhido, à organização do corpus de análise e à formulação das primeiras hipóteses interpretativas. Na fase de exploração do material, os dados serão codificados e agrupados em categorias temáticas. As categorias preliminares incluirão: interacção social, regulação emocional, autoestima, autonomia e participação. Na fase de tratamento e interpretação dos resultados, as categorias serão interpretadas à luz do quadro teórico apresentado no Capítulo II, assegurando coerência e consistência entre a teoria e os dados empíricos recolhidos.

3.7 Questões éticas

A condução deste estudo obedeceu rigorosamente aos princípios éticos que regulam a investigação com seres humanos, em conformidade com as normas institucionais da Universidade Eduardo Mondlane. A participação no estudo foi voluntária e condicionada à obtenção de consentimento informado por escrito dos pais ou responsáveis legais das crianças e dos educadores envolvidos. Todos os participantes foram previamente informados dos objectivos do estudo, dos procedimentos de recolha de dados e do direito de desistir em qualquer momento sem qualquer consequência.

Foi garantida a confidencialidade de toda a informação recolhida, bem como o anonimato dos participantes, através da utilização de códigos de identificação em substituição dos nomes reais. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos, não sendo partilhados com terceiros nem utilizados para outros fins que não os declarados.

3.8 Limitações do estudo

Reconhecem-se algumas limitações potenciais inerentes ao presente estudo. A curta duração do período de recolha de dados, três semanas, poderá limitar a profundidade e a saturação das informações obtidas. O tamanho reduzido da amostra e a circunscrição do estudo a um único centro infantil não permitem generalizações estatísticas para outros contextos ou realidades educativas. Acresce ainda que a presença da investigadora em contexto de observação participante pode ter influenciado, ainda que involuntariamente, os comportamentos dos participantes observados, fenómeno conhecido na literatura metodológica como efeito do observador.

Não obstante estas limitações, o estudo proporcionou percepções aprofundadas sobre as práticas inclusivas e os seus impactos socioemocionais num contexto pré-escolar moçambicano concreto, podendo constituir uma referência válida para investigações futuras e para a melhoria das políticas e práticas pedagógicas no domínio da educação inclusiva em Moçambique.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo destina-se à apresentação e à discussão dos dados recolhidos no trabalho de campo realizado no Centro Infantil Palco, em Matola. Os dados resultam da triangulação de duas fontes complementares: as entrevistas semi-estruturadas aplicadas ao DP e a dois educadores que exercem funções directas em salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE); as grelhas de observação estruturada aplicadas a três crianças com NEE, identificadas pelos códigos N, D e F, em contexto de actividade dirigida e de actividade livre.

4.1. Caracterização dos participantes e das práticas pedagógicas inclusivas

Participaram no estudo o DP e dois educadores do centro. O DP é licenciado em Psicologia Educacional, possui formação na área da educação inclusiva e conta com oito anos de exercício na função, dos quais três no presente centro. O primeiro educador (Educador 1) é licenciado em Psicologia Escolar e Comunitária, com formação complementar em Educação de Infância, declara não possuir formação específica na área das NEE, exerce a profissão há três anos e acompanha cinco crianças com NEE na sua sala. O segundo educador (Educador 2) é licenciado em Educação de Infância, possui formação na área das NEE e acompanha três crianças com NEE. Esta diversidade de percursos formativos revelou-se pertinente para a análise, na medida em que permitiu contrastar práticas sustentadas por diferentes níveis de preparação especializada.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

Participante	Formação académica	Formação em NEE	Tempo de serviço	N.º de crianças com NEE
DP	Psicologia Educacional	Sim	8 anos	—
Educador 1	Psicologia Escolar e Comunitária	Não	3 anos	5
Educador 2	Educação de Infância	Sim	n.d.	3

Fonte: dados da investigação (entrevistas, Maio de 2026).

Os dados recolhidos evidenciam que o Centro Infantil Palco desenvolve práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para a inclusão das crianças com NEE, procurando respeitar as particularidades e os ritmos individuais de aprendizagem. O DP destacou que a instituição adopta o plano individualizado como instrumento central da sua política de inclusão, justificando esta opção com a heterogeneidade das necessidades apresentadas pelas crianças, dado que cada criança

tem a sua NEE e as dificuldades são distintas. A par desta individualização, foram referidos o recurso a estímulos visuais, a jogos didácticos, a actividades lúdicas e à repetição estruturada de actividades, estratégias justificadas, segundo o entrevistado, pelas dificuldades de verbalização que caracterizam grande parte das crianças acompanhadas.

Os educadores convergiram nesta orientação, ainda que com ênfases distintas. O Educador 1 sublinhou a importância de garantir previamente o bem-estar e a segurança da criança, planificando actividades de grupo e de trabalho cooperativo organizadas do mais simples ao mais complexo, em função do nível de percepção de cada criança, de modo a evitar a desistência. O Educador 2 privilegiou a aprendizagem por modelagem entre pares, recorrendo deliberadamente à criança com maior capacidade de interacção como referência para as restantes, para que estas percebam que a tarefa é exequível, bem como a actividades de canto e de dança enquanto veículo de socialização e de coesão do grupo. A Tabela 2 sintetiza as principais estratégias referidas por cada participante.

Tabela 2 - Síntese das estratégias pedagógicas inclusivas referidas pelos participantes

Participante	Estratégias e práticas pedagógicas inclusivas referidas
DP	Plano individualizado; estímulos visuais; jogos didácticos; actividades lúdicas; repetição estruturada; ênfase no desenvolvimento da linguagem.
Educador 1	Garantia prévia do bem-estar e da segurança; dinâmicas de grupo e trabalho cooperativo; actividades graduadas do mais simples ao mais complexo, ajustadas ao nível de percepção de cada criança.
Educador 2	Modelagem entre pares, usando a criança com maior interacção como referência; actividades de canto e dança; promoção da unidade e da amizade no grupo.

Fonte: dados da investigação (entrevistas, Maio de 2026).

A triangulação destes relatos com as observações realizadas confirma a sua aplicação efectiva: durante as sessões observadas, as crianças participaram em actividades colectivas, jogos pedagógicos e dinâmicas de grupo mediadas pelos educadores, registando-se a preocupação em promover ambientes acolhedores e a interacção entre crianças com e sem NEE.

Estes resultados são consonantes com os pressupostos de Rocha e Santos (2024), segundo os quais as práticas inclusivas eficazes no contexto pré-escolar assentam em metodologias flexíveis, lúdicas e centradas na diversidade, próximas dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. A ênfase do Educador 2 na interacção orientada entre pares aproxima-se, igualmente, das

conclusões de Syrjämäki, Pihlaja e Sajaniemi (2018), que identificam a interacção entre pares mediada pelo educador como uma das estratégias de maior impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE.

Nesta perspectiva, a adopção do plano individualizado e das adaptações metodológicas vai ao encontro do que Franco e Gomes (2020) defendem quanto à necessidade de transformar o currículo, a organização do espaço e as metodologias para garantir a participação efectiva de todas as crianças. Importa, contudo, observar que o recurso predominante à repetição e à modelagem, embora pedagogicamente válido, evidencia uma prática ainda fortemente dependente da intuição e da experiência dos educadores, o que se compreende à luz da formação heterogénea da equipa e remete para a discussão desenvolvida na secção 4.4.

4.2. Contributo da educação inclusiva para o desenvolvimento socioemocional

Os dados recolhidos convergem no sentido de atribuir à educação inclusiva um papel significativo no desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE em idade pré-escolar. Nas entrevistas, os três participantes identificaram progressos consistentes ao nível da socialização, da expressão emocional, da convivência social e da autonomia das crianças.

O DP contextualizou estes progressos a partir de um ponto de partida particularmente exigente, ao referir que a maioria das crianças com NEE acompanhadas apresenta perturbações do espectro do autismo, com manifestações de ansiedade, alterações frequentes de humor e dificuldade em aceitar comandos, características que descreveu como barreiras à relação entre pares. Não obstante, afirmou que, através das intervenções pedagógicas e de algumas terapias, o centro tem conseguido reduzir o impacto dessas barreiras e promover a socialização das crianças. O ambiente inclusivo foi, nas suas palavras, decisivo para que as crianças aprendam a conviver, se sintam aceites e ganhem confiança, tornando-se progressivamente mais participativas e autónomas.

Os educadores corroboraram esta leitura com exemplos concretos. O Educador 1 identificou, como competências socioemocionais mais evidentes, a construção de laços afectivos com os pares e com os adultos e a capacidade de expressar sentimentos através de gestos e de olhares, ilustrando a evolução do grupo com a facilidade com que as crianças passaram a acolher pessoas estranhas ao centro. Relatou ainda que crianças que inicialmente não estabeleciam contacto visual, se mostravam acanhadas e dependiam do adulto até para o asseio e a alimentação evidenciam hoje

progressos assinaláveis. O Educador 2 destacou o entusiasmo, a atenção e a disponibilidade para a brincadeira partilhada como indicadores do envolvimento socioemocional das crianças em contextos de prática inclusiva bem implementada.

Estes resultados corroboram a posição de Freitas e Del Prette (2013), para quem as crianças com NEE, apesar dos défices específicos em habilidades sociais que frequentemente apresentam, sobretudo nos casos de perturbação do espectro do autismo, podem ampliar significativamente o seu repertório de comportamentos socialmente adequados quando inseridas em ambientes estruturados e estimulantes. Convergem, do mesmo modo, com Roberto et al. (2023), que situam as competências socioemocionais desenvolvidas na primeira infância como base para o bem-estar mental e para a capacidade de interacção com os pares, e com Petrucci, Borsa e Koller (2016), que reconhecem na escola um contexto proximal determinante para o desenvolvimento socioemocional, em especial quando promove relações acolhedoras e participativas. O testemunho do Educador 1 sobre a importância do bem-estar e da segurança como condição prévia da interacção encontra ainda eco na perspectiva de Ribeiro et al. (2025) acerca do papel do vínculo afectivo seguro enquanto base a partir da qual a criança explora o mundo e regula as suas emoções.

4.3. Desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da interacção social

A análise das grelhas de observação estruturada aplicadas às três crianças com NEE permitiu objectivar os progressos socioemocionais relatados nas entrevistas, situando cada criança em uma escala de desenvolvimento que se estende do comportamento não observado (NO) ao comportamento em desenvolvimento (ED) e ao comportamento plenamente desenvolvido e consistente (D). Os comportamentos foram organizados em cinco dimensões, regulação emocional, interacção social, autonomia, autoestima e participação, totalizando vinte e um indicadores por criança. A Tabela 1 sintetiza a distribuição dos comportamentos observados.

Tabela 3 - Distribuição dos comportamentos socioemocionais observados, por criança e por nível de desenvolvimento

Criança (tipo de NEE)	Idade	D	ED	NO	Total
N (Síndrome de Down)	4 anos	10	5	6	21
D (Deficiência motora)	5 anos	12	1	8	21
F (Perturbação do espectro do autismo)	5 anos	1	6	14	21

Legenda: D — Desenvolvido; ED — Em desenvolvimento; NO — Não observado. Fonte: dados da investigação (grelhas de observação, Maio de 2026).

A leitura comparada dos dados revela um continuum de desenvolvimento socioemocional fortemente associado ao tipo e ao grau de necessidade educativa de cada criança. A criança D, com deficiência motora, apresentou o perfil mais consolidado, com a maioria dos indicadores classificados como desenvolvidos, designadamente na regulação emocional, identificando e nomeando as suas emoções ao afirmar ter medo de cair, e na interacção social, iniciando contactos espontâneos e demonstrando empatia ao alertar a educadora para o choro de uma colega.

Um dado particularmente relevante emergiu das observações gerais: esta criança, possuindo linguagem desenvolvida, imitava por vezes as características e as dificuldades das crianças com perturbação do espectro do autismo, deixando de falar ou de executar tarefas que dominava. Este comportamento ilustra a dimensão ambivalente da aprendizagem por modelagem em contextos inclusivos: se, por um lado, a convivência com a diversidade favorece a empatia e a aprendizagem mútua, por outro, evidencia que a imitação entre pares pode também reproduzir comportamentos menos adaptativos, o que reforça a importância da mediação intencional do educador defendida por Syrjämäki et al. (2018).

A criança N, com Síndrome de Down, revelou um perfil intermédio, com progressos notórios na interacção social, partilhando brinquedos e respondendo positivamente às iniciativas dos colegas, bem como na autonomia e na participação nas actividades colectivas e nas rotinas da sala. As maiores fragilidades concentraram-se na regulação emocional e na dimensão expressiva da autoestima, mantendo-se ainda não observada a identificação verbal das emoções e a expressão segura de opiniões. Registou-se, porém, uma reacção francamente positiva ao elogio e ao reconhecimento do adulto, tendo a criança sorrido e batido palmas quando elogiada, indicador que aponta o reforço positivo como uma via privilegiada de intervenção.

A criança F, com perturbação do espectro do autismo, apresentou o perfil socioemocional mais incipiente, com a larga maioria dos indicadores classificados como não observados e um conjunto de competências ainda em desenvolvimento, nomeadamente a iniciativa na escolha de materiais, tendo pegado e montado um quebra-cabeças durante a actividade livre, e a partilha de espaços. As observações registaram igualmente comportamentos de hipersensibilidade sensorial, como cobrir os ouvidos perante sons mais intensos. Tal como na criança N, o único comportamento plenamente

desenvolvido foi a reacção positiva ao elogio, tendo a criança batido palmas em conjunto com a educadora.

O escala observada confirma de forma expressiva os contributos de Freitas e Del Prette (2013), segundo os quais as crianças com perturbação do espectro do autismo tendem a apresentar as maiores dificuldades socioemocionais, exigindo intervenções precoces mais intensivas e estruturadas. A consistência com que a reacção ao elogio surge como competência desenvolvida nas três crianças corrobora, por seu turno, Petrucci, Borsa e Koller (2016) quanto ao papel mediador da relação afectiva entre o educador e a criança no desenvolvimento da autoconfiança. Globalmente, os dados sustentam a tese de Booth e Ainscow (2011), retomada no Capítulo II, de que a inclusão, ao ultrapassar a mera presença física e ao gerar sentimento de pertença, cria condições efectivas para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade relacional, ainda que os ritmos desse desenvolvimento variem de forma acentuada em função das características individuais de cada criança.

4.4. Desafios na implementação da educação inclusiva

A par dos progressos identificados, os participantes foram unânimes em reconhecer a persistência de desafios significativos à implementação efectiva da educação inclusiva no centro. A análise de conteúdo das entrevistas permitiu agrupar esses desafios nas categorias que se seguem:

- a escassez de materiais pedagógicos adaptados às diferentes necessidades das crianças;
- a insuficiência de recursos especializados de natureza material, intelectual e social;
- as dificuldades de comunicação e de gestão de comportamentos específicos de algumas crianças com NEE;
- a dificuldade de algumas famílias em aceitar e compreender as necessidades dos seus educandos;
- a necessidade de reforço da formação especializada dos educadores.

O DP identificou a escassez de recursos, materiais, intelectuais e sociais, como a maior dificuldade da instituição, enquanto os educadores destacaram, de forma convergente, a falta de materiais adaptados, as dificuldades de comunicação com algumas crianças e a necessidade de maior

envolvimento das famílias. Estes resultados confirmam de forma directa as conclusões de Cossa e Pelembe (2023), que apontam a carência de recursos humanos especializados, de materiais adaptados e de formação docente como obstáculos recorrentes à educação inclusiva no contexto moçambicano.

A questão da formação docente merece, neste ponto, uma leitura crítica. Embora o DP tenha afirmado existir formação contínua para todos os colaboradores, incluindo capacitações por si dinamizadas e uma parceria com a Universidade Pedagógica, os dados de identificação revelam que um dos educadores entrevistados não possui formação específica na área das NEE. Esta aparente tensão entre o discurso institucional e a realidade da equipa ilustra o argumento de Moura e Teixeira (2023), para quem a qualidade das práticas inclusivas depende menos da existência formal de formação do que do modo como cada educador concebe e se apropria da inclusão enquanto processo dinâmico e em permanente construção. Reforça, igualmente, a posição de Franco e Gomes (2020) quanto à centralidade de uma formação docente orientada para a diversidade.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1. Conclusões

A presente investigação teve como objectivo geral analisar o papel da educação inclusiva no desenvolvimento socioemocional de crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade pré-escolar, tomando como contexto de estudo o Centro Infantil Palco, na Matola. Com base na triangulação dos dados recolhidos através de entrevistas e observações estruturadas, e tendo presentes os objectivos específicos e as perguntas de pesquisa formulados no Capítulo I, foi possível alcançar as conclusões que se seguem.

Relativamente ao primeiro objectivo específico, identificar as competências socioemocionais desenvolvidas na infância e a sua relevância para as crianças com NEE, concluiu-se que as competências mais evidentes no contexto estudado são a socialização e a construção de laços afectivos, a participação nas actividades colectivas, a expressão emocional, a autonomia crescente e o reforço da autoestima. A análise das grelhas de observação demonstrou, contudo, que o grau de desenvolvimento destas competências varia significativamente em função do tipo de necessidade educativa, sendo mais consolidado nas crianças com deficiência motora e Síndrome de Down e mais incipiente na criança com perturbação do espectro do autismo. Destacou-se, de forma transversal, a reacção positiva ao elogio e ao reconhecimento do adulto como a competência mais consistentemente desenvolvida.

Quanto ao segundo objectivo específico, descrever a contribuição das práticas inclusivas para a construção da autoestima, da autonomia e da convivência social, concluiu-se que as práticas pedagógicas implementadas no centro, assentes no plano individualizado, em metodologias lúdicas, em dinâmicas de grupo e no acompanhamento individualizado, contribuem de forma significativa para a participação activa e para a integração social das crianças com NEE. A mediação intencional do educador, designadamente através da modelagem entre pares e do reforço positivo, revelou-se determinante para esses progressos.

No que respeita ao terceiro objectivo específico, examinar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no fortalecimento do desenvolvimento socioemocional, constatou-se que persistem desafios importantes, sobretudo a escassez de materiais adaptados e de recursos especializados, as dificuldades de comunicação e de gestão de comportamentos, o insuficiente

envolvimento de algumas famílias e a necessidade de reforço da formação especializada dos educadores. A par destes constrangimentos, identificaram-se possibilidades concretas de fortalecimento, ancoradas na cultura de formação contínua da instituição, na valorização da parceria com as famílias e na adesão dos educadores a metodologias inclusivas.

Em resposta à pergunta de partida, conclui-se que a educação inclusiva exerce uma influência positiva e relevante no desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE em idade pré-escolar, na medida em que, ao promover a participação, a convivência e o sentimento de pertença, cria condições favoráveis ao desenvolvimento emocional, social e afectivo. Esta influência não é, porém, automática nem uniforme: depende da qualidade das práticas pedagógicas, da intencionalidade da mediação do educador e das condições materiais e formativas disponíveis. Confirma-se, assim, que a inclusão, quando sustentada por práticas consistentes, constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança com NEE.

5.2. Sugestões

Com base nas conclusões da investigação, e visando o fortalecimento das práticas de educação inclusiva no Centro Infantil Palco e em contextos similares, formulam-se as sugestões que se seguem.

Ao centro infantil, recomenda-se o investimento continuado na aquisição de materiais pedagógicos adaptados e de recursos didácticos diversificados que sustentem a participação activa e o desenvolvimento socioemocional das crianças, bem como o reforço dos mecanismos de acompanhamento individualizado já existentes.

Aos educadores, sugere-se a continuidade e o aprofundamento da formação contínua e especializada na área das NEE, do desenvolvimento socioemocional e das estratégias pedagógicas diferenciadas, de modo a consolidar competências para a gestão de comportamentos específicos e das dificuldades de comunicação. Sugere-se igualmente, a manutenção das metodologias lúdicas, das actividades colectivas e da modelagem orientada entre pares, assegurando-se uma mediação intencional que potencie os seus efeitos positivos e previna a reprodução de comportamentos menos adaptativos.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Albuquerque, V. T. S., & Águia, C. R. L. (2024). *A importância do desenvolvimento socioemocional na educação infantil*. Realize Editora.
- Anjos, H. P., Melo, L. B., Silva, K. R., Rabelo, L. C. C., & Araújo, M. A. (2013). Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. *Educação & Sociedade*, 34(123), 495–507. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200010>
- Assembleia da República de Moçambique. (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Assembleia da República.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70. (Obra original publicada em 1977.)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Cidadãos do Mundo.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cossa, D., & Pelembe, M. A. (2023). A educação inclusiva em Moçambique: Um estudo a partir do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. *Revista Intratextos*.
- Cunha, E. P., & Cunha, E. S. M. (2002). *Políticas públicas e sociais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Franco, R. M. S., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 194–207. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>
- Freitas, M., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 343–354.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (7.^a ed.). São Paulo: Atlas.

- May, T. (2001). *Pesquisa social: Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14.^a ed.). São Paulo: Hucitec.
- MINEDH. (2020). *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Moura, C., & Teixeira, A. (2023). A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. *Cadernos CEDES*, 43(119). <https://doi.org/10.1590/CC256578>
- Nguenha, A. M. (2018). *Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva: Caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017–2018)*. Maputo.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391–402. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Ribeiro, E. C. L., Santos, L. L. N., Monteiro, P. D. S., & Xavier, R. R. (2025). Desenvolvimento psicossocial infantil: a importância da família. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 17(3), e7819. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n3-090>
- Roberto, T. M. L. et al. (2023). As habilidades socioemocionais na educação infantil e sua influência na saúde mental. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(11), 26698–26713. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.11-116>
- Rocha, E. M. C., & Santos, D. A. (2024). Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica: uma análise da produção científica. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(2), e0240024. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240024>
- Rodrigues, D. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Cruz Quebrada.
- Scaliante, A. P. S. (2012). *A inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais no ensino*.
- Sinzato, J. S. F., & Lyle, L. A. G. (2023). *Desenvolvimento socioemocional e práticas de ensino*. Washington, DC.

- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 418–431. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487259>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.
- Vieira, J. G. S. (2010). *Metodologia de pesquisa científica na prática*. Curitiba: Editora Fael.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AO DIRECTOR PEDAGÓGICO DO CENTRO INFANTIL

O presente guião de entrevista é parte integrante da pesquisa monográfica intitulada *O papel da Educação Inclusiva no Desenvolvimento Socioemocional de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Idade Pré-escolar*, para obtenção do grau de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância na Universidade Eduardo Mondlane.

As informações obtidas por meio deste guião contribuirão significativamente para a análise e fundamentação das conclusões do estudo, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato de todas as respostas. A sua participação é voluntária e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos.

Dados de identificação (não identificativos)

- Habilitações académicas: _____
- Formação na área de educação inclusiva ou NEE: Sim / Não
- Tempo de serviço na função de Director Pedagógico: _____
- Tempo de serviço neste centro infantil: _____

Bloco I — Legitimação

1. Está familiarizado com os objectivos desta investigação? Gostaria de acrescentar ou esclarecer algum aspecto antes de iniciarmos?

Bloco II — Educação Inclusiva no Centro

2. Como descreve a política de educação inclusiva adoptada neste centro, particularmente no que se refere ao acolhimento de crianças com NEE?
3. Que programas, estratégias ou recursos foram implementados para favorecer a inclusão de crianças com NEE nas actividades pré-escolares?
4. Quais são os principais desafios que o centro enfrenta na implementação efectiva da educação inclusiva?

Bloco III — Desenvolvimento Socioemocional

5. Que mudanças tem observado no desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE desde a implementação de práticas inclusivas no centro?
6. Na sua perspectiva, de que forma o ambiente inclusivo contribui para o desenvolvimento da autoestima, autonomia e convivência social das crianças com NEE?

Bloco IV — Formação, Recursos e Melhorias

7. Os educadores têm acesso a formação contínua e especializada na área das NEE? De que forma essa formação se reflecte nas práticas pedagógicas do centro?
8. Que medidas considera prioritárias para fortalecer a educação inclusiva e o desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE neste centro?

APÊNDICE 2. GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AO EDUCADOR DO CENTRO INFANTIL

O presente guião de entrevista é parte integrante da pesquisa monográfica intitulada *O papel da Educação Inclusiva no Desenvolvimento Socioemocional de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Idade Pré-escolar*, para obtenção do grau de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância na Universidade Eduardo Mondlane.

As informações obtidas por meio deste guião contribuirão significativamente para a análise e fundamentação das conclusões do estudo, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato de todas as respostas. A sua participação é voluntária e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos.

Dados de identificação (não identificativos)

- Habilitações académicas: _____
- Formação na área de educação inclusiva ou NEE: Sim / Não
- Tempo de serviço como educador: _____
- Tempo de serviço neste centro infantil: _____
- Número de crianças com NEE na sua sala: _____

Bloco I — Legitimação

1. Está familiarizado com os objectivos desta investigação? Gostaria de acrescentar ou esclarecer algum aspecto antes de iniciarmos?

Bloco II — Práticas Pedagógicas Inclusivas

2. Como descreve o processo de inclusão de crianças com NEE nas actividades diárias da sua sala e que estratégias pedagógicas utiliza para promover a sua participação plena?
3. De que forma organiza as interacções entre crianças com e sem NEE para favorecer a convivência e a aprendizagem mútua?

Bloco III — Desenvolvimento Socioemocional

4. Que competências socioemocionais observa mais desenvolvidas nas crianças com NEE quando as práticas inclusivas são efectivamente implementadas?
5. Como avalia a evolução da autoestima, autonomia e convivência social das crianças com NEE ao longo do ano lectivo?

Bloco IV — Desafios e Apoios

6. Que dificuldades enfrenta no dia a dia ao implementar práticas pedagógicas inclusivas e que apoios ou recursos tem disponíveis para o trabalho com crianças com NEE?

Bloco V — Perspectivas

7. Na sua perspectiva, qual é o contributo mais significativo da educação inclusiva para o desenvolvimento socioemocional das crianças com NEE em idade pré-escolar e que condições considera essenciais para fortalecer este processo?

APÊNDICE 3. GRELHA DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA — CRIANÇAS EM CONTEXTO INCLUSIVO

O presente instrumento de observação é parte integrante da pesquisa monográfica intitulada *O papel da Educação Inclusiva no Desenvolvimento Socioemocional de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Idade Pré-escolar*, para obtenção do grau de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância na Universidade Eduardo Mondlane.

Dados de identificação (não identificativos)

- Código da criança: _____
- Idade: _____
- Tem NEE identificada: Sim / Não
- Tipo de NEE (*se aplicável*): _____
- Data de observação: _____
- Duração da observação: _____
- Actividade observada: _____
- Observador: _____

Escala de avaliação:

Nível	Descrição
NO	Não Observado — o comportamento não foi observado durante a sessão
ED	Em Desenvolvimento — o comportamento ocorre de forma incipiente ou com apoio do educador
D	Desenvolvido — o comportamento ocorre de forma autónoma e consistente

DIMENSÃO 1 — Regulação Emocional *Capacidade de identificar, expressar e gerir as próprias emoções de forma adequada ao contexto*

Indicador	NO	ED	D	Observações
Identifica e nomeia as suas próprias emoções				
Mantém a calma perante situações de frustração ou conflito				

Recupera o equilíbrio emocional após situações de tensão sem apoio constante do adulto				
Expressa as suas emoções de forma adequada ao contexto				

DIMENSÃO 2 — Interacção Social *Capacidade de estabelecer e manter relações positivas com os pares e com os adultos*

Indicador	NO	ED	D	Observações
Inicia interacções com os pares de forma espontânea				
Responde positivamente às iniciativas de interacção dos colegas				
Partilha materiais e espaços com os colegas				
Resolve conflitos com os pares de forma construtiva				
Demonstra empatia perante as emoções ou dificuldades dos colegas				

DIMENSÃO 3 — Autonomia *Capacidade de realizar tarefas e tomar iniciativas de forma independente*

Indicador	NO	ED	D	Observações
Realiza as actividades propostas sem depender continuamente do apoio do adulto				
Toma iniciativa na escolha de actividades ou materiais				
Persiste na realização de tarefas perante dificuldades				
Cuida dos seus pertences e do espaço comum de forma autónoma				

DIMENSÃO 4 — Autoestima *Confiança na própria capacidade e percepção positiva de si mesmo*

Indicador	NO	ED	D	Observações
Demonstra confiança ao participar nas actividades do grupo				
Aceita os próprios erros sem reacções de bloqueio ou recusa				

Exprime opiniões e preferências com segurança				
Reage positivamente ao elogio e ao reconhecimento do adulto				

DIMENSÃO 5 — Participação *Grau de envolvimento activo nas actividades e na vida do grupo*

Indicador	NO	ED	D	Observações
Participa activamente nas actividades colectivas propostas pelo educador				
Mantém a atenção e o foco durante as actividades				
Contribui com ideias ou sugestões nas actividades de grupo				
Integra-se nas rotinas da sala de forma natural				

Observações gerais da sessão:

(Registo livre de comportamentos relevantes não contemplados nos indicadores acima)

Nota metodológica:

Esta grelha será aplicada pela investigadora durante as sessões de observação participante, em contexto natural de actividades regulares do Centro Infantil Palco. Cada criança será observada em pelo menos duas sessões distintas, em actividades de natureza diferente, actividade dirigida e actividade livre, de forma a garantir a triangulação e a fiabilidade dos dados recolhidos.

ANEXOS



Faculdade de Educação

Exmos. Senhores
Centro Infantil Palco

Maputo

N.º Ref. 740/FACED/26

Maputo, 06 de Maio de 2026

Assunto: **CREDENCIAL**

Para ser apresentada ao Centro Infantil Palco, declara-se que a senhora **Olinda Zacarias Chapinduca**, é estudante do curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, com o tema "*O papel da educação inclusiva no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*" pretende realizar a recolha de dados no Centro onde V.Excia dirige, com a finalidade de elaborar o trabalho de conclusão 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 Muianga

(Prof. Auxiliar)

gn

Anexo 1: Credencial