

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva

**Conquistas e desafios
na contemporaneidade**

**29 E 30
NOVEMBRO
2024**

Escola Superior de Educação
e Comunicação
Universidade do Algarve



ORGANIZAÇÃO

Mestrado em Educação
Especial, Domínios
Cognitivo e Motor

Escola Superior de Educação e Comunicação
Universidade do Algarve Campus da Penha
8005-139 Faro

LIVRO DE ATAS (PROVISÓRIO)

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

Título: IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Editores: António Guerreiro, Cláudia Luísa e Maria Leonor Borges

Capa: Helder Rodrigues

Formato: E-Book

Data: novembro, 2024

Local de edição: Faro

Editores: Escola Superior de Educação e Comunicação • Universidade do Algarve

ISBN: (formato digital)

DOI – Digital Object Identifier:

Os textos são da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as e respeitam a variedade ortográfica e sintática, e as normas bibliográficas do seu país de origem.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Livro de Atas (Provisório)

António Guerreiro, Cláudia Luísa e Maria Leonor Borges

Faro, Novembro 2024

Comissão Organizadora

António Guerreiro

Cláudia Luísa

Maria Leonor Borges

Comissão Científica

Ana Artur (Portugal, Universidade de Évora)

Ana Luísa Sousa (Portugal, APPC-Faro)

Ana Sofia Freire (Portugal, Universidade de Lisboa)

Anabel Moriña (Espanha, Universidade de Sevilha)

António Guerreiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Beatriz Morgado (Espanha, Universidade de Sevilha)

Bruno Ferreira – (Portugal, Instituto Superior de Educação e Ciências)

Carmen Azauste Lorenzo (Espanha, Universidade de Huelva)

Carolina Sousa (Portugal, Universidade do Algarve)

Célia Maria Aguiar de Sousa (Portugal, Instituto Politécnico de Leiria)

Clarisse Nunes (Portugal, Instituto Politécnico de Lisboa)

Cláudia Luísa (Portugal, Universidade do Algarve)

David Rodrigues (Portugal, Universidade de Lisboa, Conselho Nacional de Educação)

João Miguel Guerreiro (Portugal, Unidade Local de Saúde do Algarve)

Lívia Zaqueu (Brasil, Universidade Federal do Maranhão)

Marco Rosa (Portugal, Agrupamento de Escolas de Castro Marim)

Maria Caeiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria da Costa Poste Santa-Clara Barbas (Portugal, Instituto Politécnico de Santarém)

Maria de Guadalupe de Almeida (Portugal, Instituto Politécnico de Beja)

Maria Emma Mayo Pais, (Espanha, Universidade de Santiago de Compostela)

Maria Helena Martins (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Helena Mesquita (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Maria Helena Sousa (Portugal, Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

Maria José Ramos (Espanha, Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spinola)

Maria Leonor Borges (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Madalena Belo Baptista (Portugal, Instituto Politécnico de Coimbra)

Maria Manuela Esteves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Maria Manuela Ferreira (Portugal, Instituto Politécnico do Porto)

Patrícia Neca (Portugal, Universidade de Lisboa)

Paula Pinto (Portugal, Universidade de Lisboa)

Paula Vaz (Portugal, Instituto Politécnico de Bragança)

Rafael Carballo (Espanha, Universidade de Sevilha)

Sara Felizardo (Portugal, Instituto Politécnico do Viseu)

Secretariado

Maria Filomena Salvé-Rainha (ESEC, Universidade do Algarve)

Maria Manuela Reis Roldão (ESEC, Universidade do Algarve)

Rui Manuel Santos Duarte (ESEC, Universidade do Algarve)

ÍNDICE

PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE INCLUSÃO	7
FATORES PESSOAIS E DEFINIÇÃO DE SUCESSO ACADÊMICO EM LICENCIADOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA EM PORTUGAL	8
A REALIDADE DA EQUIPA DE SAÚDE ESCOLAR DE FARO NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR	14
SUCESSO ACADÊMICO DE ESTUDANTES EGRESSOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO.....	20
AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS SUAS AULAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA (2014-2024).....	28
EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ...	37
MÚLTIPLAS PERSPETIVAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA: UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO	45
AUTOEFICACIA Y ÉXITO ACADÉMICO EN GRADUADOS CON DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	51
PERSPETIVAS DE PAIS SOBRE INCLUSÃO: UM PROJETO EM CONTRUÇÃO .	58
EL DERECHO A ELEGIR: GRADUADOS CON DISCAPACIDAD NARRAN LOS MOTIVOS QUE LES IMPULSARON A ESTUDIAR UNA TITULACIÓN UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD	65
A ESCOLA À PROVA DO CANCRO PEDIÁTRICO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA	72
LA EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES ACERCA DE LOS PRINCIPIOS DEL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE A PARTIR DE UN PROCESO DE AUTOFORMACIÓN.....	79
ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: INCLUSÃO EM FOCO	85
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DELINEANDO UMA INTERVENÇÃO COM COORDENADORES DE CURSO A PARTIR DA PSICOLOGIA	93
VOY DESPACIO Y EN BUSCA DE LOS ENCUENTROS: ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DEL CARACOL.....	101
COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS E INOVADORAS	107

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NEE EN LA ESCUELA DE MÚSICA. UNA EXPERIENCIA SOBRE LA GESTIÓN DEL AULA POR PARTE DEL PROFESORADO	114
MOSTRA DE PEÇAS INCLUSIVAS	122
FORMACIÓN EN TIC PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	129
FORMACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	136
A EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO.	143
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS DE ANGOLA – ICRA: O PAPEL DAS LIDERANÇAS	147
PRÁTICAS PROFISSIONAIS INCLUSIVAS DA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA	151
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS CON EL ALUMNADO INMIGRANTE LGTBQ+	158
SAÚDE MENTAL E SOCIEDADE INCLUSIVA	164
PUNTES PARA MIRAR DESDE LOS OJOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: CUENTOS INFANTILES PARA ACOMPAÑAR EL DUELO.....	165
SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO ESCOLAR: A VOZ DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	171
DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y SALUD MENTAL: DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	177
MAESTRAS, MAESTROS Y SUS DIFERENCIAS EN LA VIVENCIA DE SITUACIONES DE DUELO. APLICANDO EL ENFOQUE DE GÉNERO A LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA MUERTE	182
BEM-ESTAR EMOCIONAL E INCLUSÃO: PARADIGMAS INDISSOLÚVEIS	187
TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR.....	194
UNIDAD HUMANA Y LOS RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS	195
¿QUÉ ES EL ÉXITO UNIVERSITARIO? CONCEPCIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE TITULADOS ESPAÑOLES CON DISCAPACIDAD	201

PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE INCLUSÃO

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
FATORES PESSOAIS E DEFINIÇÃO DE SUCESSO ACADÉMICO EM
LICENCIADOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA EM PORTUGAL**

Almudena Cotán Fernández¹; Maria Helena Martins²; Maria Leonor Borges³

¹Universidade de Sevilha (Espanha)

²Universidade do Algarve (Portugal)

³Universidade do Algarve (Portugal)

acotan@us.es; mhmartin@ualg.pt; mlborges@ualg.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Sucesso; Estudantes universitários com deficiência; Universidade; Factores pessoais; Inclusão Educativa.

INTRODUÇÃO

Garantir o acesso e a retenção nos sistemas de ensino superior é um imperativo legal e moral que as instituições e as administrações devem assegurar. No entanto, apesar do aumento do número de estudantes com deficiência inscritos no ensino superior (ES) ter aumentado, as taxas de graduação deste grupo de estudantes são inferiores às dos seus pares sem deficiência (Francis et al., 2019).

No domínio da educação, as últimas três décadas em Portugal registaram importantes avanços na construção de escolas inclusivas (Alves, Pinto & Pinto, 2020) e na inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. As alterações legislativas ocorridas entre 1991 e 2018 contribuíram para o desenvolvimento da educação inclusiva e para a construção de escolas inclusivas (Alves, 2019) com impacto na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, uma realidade reconhecida internacionalmente (OCDE, 2022; All Means All, 2018).

Assinale-se, contudo, que não obstante a legislação e as práticas relativas ao ensino básico e secundário sejam mais consistentes, o acolhimento e a inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal é recente. A legislação é escassa, com exceção dos regulamentos sobre o contingente especial para candidatos com deficiências físicas ou sensoriais. Não existem orientações na legislação nacional vigente que garantam a equidade para estudantes

com deficiência ou barreiras à aprendizagem durante o seu percurso académico universitário (Martins, Borges & Gonçalves, 2017; Borges et al., 2017; Melo et al., 2019).

Neste sentido, os estudantes universitários portugueses com deficiência continuam a enfrentar barreiras e obstáculos que dificultam o seu desenvolvimento académico e pessoal. Estas barreiras não são apenas físicas ou institucionais, mas, por vezes, também sociais e académicas (Moriña & Biagiotti, 2022), o que realça a necessidade de se investigar esta temática e de obter uma melhor compreensão dos fatores que contribuem para o sucesso académico destes estudantes.

Tradicionalmente, o sucesso académico tem sido relacionado com o desempenho académico e com métricas objetivas. No entanto, alguns estudos como o desenvolvido por Moriña e Martins (2024) defendem que o conceito de sucesso é multidimensional e que, a partir de uma abordagem ecológica, os fatores internos e externos desempenham um papel crucial nas experiências deste grupo de estudantes (Orozco et al., 2024).

Neste contexto, o presente estudo pretende compreender, a partir de uma abordagem ecológica, como os licenciados com deficiência da Universidade do Algarve definem o sucesso académico e quais os fatores pessoais que contribuem para o alcançar. Em vez de se limitar a uma definição tradicional de sucesso, ligada ao desempenho académico, esta investigação procura alargar esta visão, considerando aspetos mais amplos como o crescimento pessoal, a resiliência e a autodeterminação.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto, optou-se por uma metodologia qualitativa. O instrumento utilizado para a recolha de informação foi a entrevista semiestruturada. Foram realizadas duas entrevistas com cada participante, sendo que a primeira se centrou nos fatores internos e a segunda nos fatores externos que, para estes alunos, contribuem para o sucesso escolar. No presente trabalho focaliza-se os resultados obtidos na primeira entrevista, sobre os fatores internos. As entrevistas foram individuais e virtuais, utilizando as aplicações Zoom ou GoogleMeet, com uma duração média de cerca de 60 minutos. Foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os participantes tiveram a possibilidade de as rever e fazer as sugestões que considerassem adequadas.

Para a seleção dos participantes, optou-se por uma amostragem não probabilística de conveniência. Para o efeito, optou-se por uma seleção baseada nos seguintes critérios (Patton, 1987): i) ter reconhecido a sua deficiência antes de concluir os seus estudos universitários; ii). ter concluído com êxito os seus estudos nos últimos 5 anos; e iii) e estar disposto(a) e motivado(a) para participar. A participação dos

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

licenciados estendeu-se a vários domínios de estudo, garantindo a representação de diferentes áreas do conhecimento no estudo.

Participaram seis estudantes ($N= 6$), com idades compreendidas entre os 22 e os 36 anos. Destes, 83,3% eram do género feminino e 16,7% do género masculino, apresentando deficiência física (paralisia cerebral e espinha bífida) e dificuldades de aprendizagem (dislexia).

Para a análise dos dados, optou-se por um sistema de códigos indutivo, qualitativo e emergente. Os dados foram recolhidos de acordo com a proposta de Miles e Huberman (1994).

Foram garantidos os procedimentos éticos, tendo sido o estudo aprovado pelo Comité de Ética em Investigação da Junta de Andaluzia (Espanha) (ID 156/2021) e pelo Comité de Ética da Universidade do Algarve. Para além disso, foi fornecido um consentimento informado a cada participante no início da entrevista. O anonimato e confidencialidade foi garantido através da anonimização de todos os dados que pudessem revelar a sua identidade.

RESULTADOS

Os resultados obtidos foram organizados em duas dimensões, nomeadamente, a conceptualização do sucesso académico; e os fatores internos que contribuem para o sucesso académico.

Conceptualização do sucesso académico - Como é que os licenciados com deficiência definem o sucesso académico?

Para os inquiridos portugueses com deficiência, o conceito de sucesso universitário não está apenas associado ao desempenho académico. Para eles, significa também crescimento pessoal, cumprimento de objetivos e aquisição de aptidões e competências que lhes permitem desenvolver a sua profissão. Esta conceção coloca a tónica na aprendizagem em detrimento das qualificações. Assim, para estes participantes, o sucesso não se define apenas pelas suas notas, mas pela sua capacidade de aprender, compreender e dominar os conteúdos relevantes.

Fatores internos que contribuem para o sucesso académico dos diplomados com deficiência

Para os licenciados portugueses com deficiência que participaram no estudo, a resiliência, a autodeterminação, a autonomia e a autoeficácia foram elementos-chave nas suas experiências universitárias que os ajudaram a alcançar o sucesso académico.

Entre eles, a resiliência surgiu como um fator-chave para ultrapassar obstáculos e atingir os seus objetivos acadêmicos.

A autodeterminação também desempenhou um papel importante, uma vez que, para os participantes, era importante poder controlar a sua aprendizagem e gerir o seu tempo de forma autónoma. Além disso, também destacaram a auto-eficácia e indicaram que a identificação e a gestão das suas limitações lhes permitiram estar motivados e persistir nos seus estudos.

DISCUSSÃO

O presente estudo corrobora o que é evidenciado na literatura da área, assinalando que o conceito de sucesso é multidimensional e multifatorial (Heiman & Shemesh, 2018). Os resultados obtidos permitem-nos ainda concluir que, para os licenciados com deficiência da Universidade do Algarve, o sucesso não se restringe ao desempenho académico e às notas, mas inclui uma perceção mais ampla, englobando fatores pessoais e contextuais (Moriña & Martins, 2024).

Especificamente, importa assinalar a importância dos fatores internos, destacando a resiliência como um fator-chave para estes estudantes ultrapassarem as barreiras e alcançarem os seus objetivos académicos e pessoais, o que é também referido em outras investigações (Orozco et al., 2024). Além disso, a autodeterminação, a autonomia e a autoeficácia são também identificadas como fatores relevantes que permitem aos estudantes assumir um papel ativo na sua aprendizagem (Moriña & Biagiotti, 2022).

Implicações para a prática educativa

Consubstanciando os resultados apresentados, emergem três implicações diretas para a melhoria da prática educativa no ES:

1. As Instituições de Ensino Superior devem centrar-se no desenvolvimento e implementação de programas académicos que promovam as competências internas dos estudantes com deficiência, tais como a resiliência, a autodeterminação e a autoeficácia;
2. As Instituições de Ensino Superior devem assegurar processos educativos inclusivos e acessíveis através das suas políticas educativas;
3. Devem ser incentivadas a criação de redes de apoio social, tanto dentro como fora do contexto do Ensino Superior.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

Limitações do estudo

Como limitações, importa destacar o número limitado de participantes, que impede a generalização dos resultados. Refira-se, contudo, que os resultados encontrados analisados contribuem para fornecer uma visão aprofundada das experiências pessoais dos estudantes. Futuras investigações poderão alargar o estudo a outras universidades em Portugal, ampliando assim o âmbito do estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- All Means All (2018). *Portugal's new school inclusion law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. <https://allmeansall.org.au/portugals-new-school-inclusion-law-small-country-taking-big-steps-spirit-means/>
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>
- Francis, G.L., Duke, J.M., Fujita, M., & Sutton, J.C. (2019). "It's a Constant Fight:" Experiences of Collage Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(3), 247-262. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236871.pdf>
- Martins, M. H.; Borges, M. L.; & Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Melo, L. V., Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2019). As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008–2015). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 28, 42-65. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428>
- Miles, M. B., & A. M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Moriña, A. & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Moriña, A., & Martins, M. H. (2024). Success and self-determination: a systematic review of the narratives of students and graduates with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 43(5), 1107-1123. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2293191>
- OECD (2022), Review of Inclusive Education in Portugal. *Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Orozco, I., Cotán, A., Van der Mel, L. & Cortés-Vega, M.D. (2024). What strategies did graduates with disabilities in Health Sciences use to persist and not drop out their studies?. *Disability & Society*. <http://doi.org/10.1080/09687599.2024.2368558>
- Patton, Q. M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Sage Publications.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
A REALIDADE DA EQUIPA DE SAÚDE ESCOLAR DE FARO NO APOIO À
INCLUSÃO ESCOLAR**

Solá, A.*; Brito, A.*; Grelha, P.*; Lourenço, A.*

* Unidade Local de Saúde Algarve/Agrupamento de Centros de Saúde Central/
Unidade de Cuidados na Comunidade Faro

asola@ulsalg.min-saude.pt; albrito@ulsalg.min-saude.pt; pgrelha@ulsalg.min-saude.pt; alourenco@ulsalg.min-saude.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-Chave: Inclusão, Escola, Capacitação, Necessidades de Saúde Especiais

COMUNICAÇÃO CONCISA

Decorrente da reforma organizativa do Serviço Nacional de Saúde, surgiu a constituição da Unidade Local de Saúde do Algarve (ULS Alg), onde se integra a Unidade de Cuidados na Comunidade Faro (UCC Faro).

A carteira de serviços das UCC assume programas e projetos, como o Programa Nacional de Saúde Escolar (Direção Geral da Saúde, 2015).

Em Portugal o PNSE é o referencial do sistema de saúde, que promove o desenvolvimento de competências na comunidade educativa, que lhe permite melhorar o seu nível de bem-estar físico, mental e social e contribuir para a sua qualidade de vida. A intervenção da saúde escolar visa contribuir para obtenção de ganhos em saúde através da promoção desta em contextos escolares.

O PNSE destina-se a toda a comunidade educativa, que compreende alunos/as, pessoal docente e não docente, pais/mães ou encarregados/as de educação. Desenvolve-se nos Estabelecimentos de Educação e Ensino do Ministério da Educação: Agrupamentos Escolares e Escolas não Agrupadas com atividade em Jardim de Infância, Ensino Básico e Secundário, Instituições Particulares de Solidariedade Social, com intervenção na população escolar e, sempre que os recursos humanos o permitam, em instituições privadas com acordo de cooperação (Direção Geral da Saúde, 2015).

A escola, constituiu-se como um espaço seguro e saudável, facilitador da adoção de comportamentos favoráveis à saúde, encontrando-se por isso, numa posição ideal

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

para promover e manter a saúde na comunidade educativa e na comunidade envolvente (Direção Geral da Saúde, 2015).

Os/as enfermeiros/as enquanto profissionais de saúde possuem conhecimentos e competências para intervir na escola, otimizando capacidades de comunicação e cooperação, pelo que têm um papel determinante na operacionalização do PNSE (Ordem dos Enfermeiros, 2018).

A presença do enfermeiro nas escolas, constitui uma assinalável vantagem para o estabelecimento de ensino, sendo um promotor privilegiado da saúde (Ordem dos Enfermeiros, 2023).

A Equipa de Saúde Escolar é constituída por três enfermeiras, distribuídas pelos 5 agrupamentos de escolas do concelho de Faro, abrangendo cerca de 9000 estudantes, distribuídos pelos diferentes níveis de escolaridade que se podem observar na tabela:

Tabela 1- Distribuição dos/as alunos/as do concelho de Faro pelo nível de escolaridade no ano letivo 2023/2024.

Nível de Ensino	Nº de Alunos/as
Pré- escolar	526
1º Ciclo	2478
2º ciclo	1323
3º ciclo	2247
Secundário	2460
Total	9034

Esta Equipa de Enfermagem assume o papel de interlocutor da Saúde nas Escolas. Destaca-se pelo elevado número de horas em que promove atividades em meio escolar, sendo responsável pela articulação entre as escolas e os serviços de saúde. Assume, igualmente, um papel ativo através do empoderamento e capacitação da comunidade educativa no âmbito da saúde.

Em cada agrupamento as intervenções em ambiente escolar exigem compromissos em parceria dos sistemas de saúde, da educação, da segurança social, das autarquias, entre outros, visando sempre a promoção da saúde, a prevenção da

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

doença, a redução das desigualdades e a sustentabilidade das ações dirigidas a esta comunidade.

Todas as crianças e jovens têm direito à saúde e à educação e devem ter a oportunidade de frequentar uma escola que promova a saúde e o bem-estar (Direção Geral da Saúde, 2015).

É importante que a equipa de saúde escolar conheça a organização das equipas para que possa dar resposta às solicitações na área da saúde, pois muitos dos alunos que integram este processo têm Necessidades de Saúde Especiais.

As Necessidades de Saúde Especiais (NSE) definem-se como “as que resultam de problemas de saúde com impacto na funcionalidade e necessidade de intervenção em meio escolar, como sejam, irregularidade ou necessidade de condições especiais na frequência escolar e impacto negativo no processo de aprendizagem ou no desenvolvimento individual” (Direção Geral da Saúde, 2015:43).

No âmbito das alterações das funções ou estruturas do corpo, como são exemplo as doenças crónicas, as deficiências, as perturbações do desenvolvimento, as perturbações emocionais e do comportamento, que têm impacto no desempenho escolar, necessitam de identificação e ajuste a vários níveis, nomeadamente a nível da: aprendizagem, atitudes, comunicação, relacionamento interpessoal e social, autonomia, espaço físico e meio socioeconómico (Direção Geral da Saúde, 2015).

Tal como nos diz o PNSE (Direção Geral da Saúde, 2015: 44) “Contribuir para uma resposta adequada às NSE, mais do que um desígnio da Saúde Escolar, é um movimento em prol dos Direitos das Crianças, da aceitação da diferença, da promoção de atitudes de respeito, do reconhecimento do valor e do mérito pessoal.”

A Saúde tem a responsabilidade de proporcionar intervenções promotoras do bem-estar físico, psicológico e social. Estes passam por: serviços de promoção da saúde e de prevenção de doenças,

cuidados primários, cuidados em situações agudas, serviços de reabilitação e de cuidados prolongados, entre outros (Direção Geral da Saúde, 2015).

É através do Plano de Saúde Individual (PSI) que se operacionaliza o processo de “Referenciação ↔ Avaliação ↔ Intervenção ↔ Monitorização dos progressos e eventual revisão das medidas de saúde” (Direção Geral da Saúde, 2015:44).

A Saúde Escolar elabora o PSI, em articulação com os recursos dos serviços de saúde, tendo em conta as condições de saúde da criança ou jovem e os fatores facilitadores e/ou barreira do contexto escolar, envolvendo um elemento do

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

estabelecimento de educação e ensino e o/a pai/mãe ou encarregado/a de educação. Este documento é concebido para cada aluno, criança ou jovem, avalia o impacto das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar no contexto escolar para melhorar o desempenho escolar do aluno.

Dele constam medidas concretas a aplicar perante intercorrências no controlo da doença durante o período de permanência no espaço escolar, promovendo o acompanhamento de saúde e do bem-estar, essenciais ao sucesso escolar, num paradigma de escola para todos.

Nos diagnósticos que carecem de elaboração de PSI incluem-se: epilepsia, alergias alimentares, diabetes mellitus tipo I.

Resumidamente, o processo de identificação de um aluno com NSE em contexto escolar inicia-se habitualmente com a tomada de conhecimento da escola, através do docente titular (no Pré-escolar e 1º Ciclo) e/ou Diretor de Turma nos restantes níveis de ensino, do diagnóstico do aluno. Posteriormente o docente solicita ao Encarregado de Educação a Declaração médica que comprove o diagnóstico e o preenchimento da autorização da intervenção da Equipa de Saúde Escolar. Em seguida, o docente contacta o elemento da Equipa da Saúde Escolar afeto ao Agrupamento de Escolas e este inicia a elaboração do PSI em articulação com o Encarregado de Educação, a Equipa de Saúde Familiar do aluno, o Médico Especialista segue o aluno e o Docente Titular/Diretor de Turma. Após a elaboração do PSI com o consenso de todos os intervenientes inicia-se a sua implementação, através da capacitação do pessoal docente e não docente do estabelecimento. À Equipa de Saúde Escolar cabe também a identificação e armazenamento da medicação prescrita para situação de agudização e/ou emergência, da promoção de fatores facilitadores da gestão da doença do aluno no seu dia-a-dia escolar.

O PSI integra o Processo Individual do Aluno desde a sua elaboração, sendo reavaliado sempre que existirem alterações tanto a nível de prescrições de medicação ou outras indicações clínicas, desde que comunicadas pelo Encarregado de Educação. E sempre que no contexto escolar do aluno também existam alteração, por exemplo: mudança do Docente Titular, mudança de estabelecimento de ensino e/ou mudança de nível de ensino.

Assim, cabe à Equipa da Saúde Escolar facilitar ao aluno a sua adaptação a uma nova realidade de saúde, no caso concreto das situações de surgimento de uma doença ao longo do percurso escolar. Para os pais/encarregados de educação poder contar com o apoio especializado da Equipa de Saúde Escolar para desmistificar a doença,

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

explicar e treinar os profissionais de educação para os cuidados a ter diariamente ou os cuidados a ter em situações de emergência aquando da permanência do aluno em contexto escolar constitui uma mais-valia significativa pois promove a segurança e a tranquilidade de que os cuidados serão prestados de forma correta quando forem necessários.

Para o Pessoal Docente e Não Docente, o apoio especializado da Equipa de Saúde Escolar desenvolvendo sessões de capacitação que conferem a estes profissionais as capacidades e competências necessárias para prestar diariamente ou em situações de emergência os cuidados mais adequados ao aluno em contexto escolar, confere mais confiança no desempenho das suas funções.

Apesar de que a proporção de alunos portadores de patologias com impacto na funcionalidade e necessidade de intervenção em meio escolar não ser muito expressiva, é fácil entender o impacto do trabalho desenvolvido pela Equipa de Saúde Escolar na vida de cada aluno e de cada família.

Tabela 1- Distribuição dos/as alunos/as com PSI do concelho de Faro pelo nível de escolaridade no ano letivo 2023/2024.

Nível de Ensino	Nº de Alunos/as	Nº de Alunos/as com PSI	% de Alunos/as com PSI
Pré- escolar	526	7	1,33%
1º Ciclo	2478	20	8,07%
2º ciclo	1323	23	1,74%
3º ciclo	2247	12	0,53%
Secundário	2460	6	0,24%
Total	9034	68	0,75%

Deste modo, torna-se importante dar a conhecer o trabalho desenvolvido pela Equipa de Saúde Escolar, sublinhando a pertinência da sua atuação como prática profissional de inclusão escolar de todos os alunos, potenciando a escola como local de promoção de inclusão e empoderamento dos profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ordem dos Enfermeiros (setembro 2023) Guia Orientados de Boas Práticas: a criança e o jovem com necessidades de saúde especiais em contexto escolar. 1º Edição

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Digital. doi: https://www.ordemenfermeiros.pt/media/31169/gobp_nseemmeioescolar_v5n.pdf

Ordem dos Enfermeiros (2018) Regulamento de Competências Específicas do Enfermeiro Especialista Em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica. Publicado em Diário da República – Regulamento nº 422/2018. doi: <https://www.ordemenfermeiros.pt/media/8374/1919219194.pdf>

Direção-Geral da Saúde. (julho de 2015). Programa Nacional de Saúde Escolar 2015. Lisboa, Lisboa, Portugal: Direção-Geral da Saúde. doi: https://arsnorte.min-saude.pt/wp-content/uploads/sites/3/2018/01/Programa_NSE_2015.pdf

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
SUCESSO ACADÊMICO DE ESTUDANTES EGRESSOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO
BRASILEIRO**

Ciantelli, Ana Paula Camilo*; Leite, Lúcia Pereira*

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru
(Brasil)

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru
(Brasil)

ana.ciantelli@unesp.br; lucia.leite@unesp.br

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino Superior. Sucesso. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A inclusão social e educacional no Ensino Superior é essencial para promover o sucesso acadêmico de estudantes com transtorno do espectro autista. Assim, é crucial que as instituições de Ensino Superior assegurem igualdade de direitos e equidade de oportunidades para estes sujeitos nos seus espaços.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024), a matrícula de estudantes com TEA nesse nível de ensino no Brasil aumentou consideravelmente nos últimos dez anos, sendo que no ano de 2023 esse número foi de 9.718 matrículas. Contudo, a literatura demonstra que apesar dessa presença, muitos são os desafios que estes estudantes enfrentam no cotidiano acadêmico (ACUNA, 2022; CIANTELLI, *et al.* 2022; CIANTELLI, 2020), sendo que escutar pessoas com TEA que concluíram seus estudos com êxito pode ser um caminho que possibilite a Universidade progredir na redução destas barreiras, criando espaços inclusivos, acessíveis e atendendo suas necessidades específicas.

O sucesso no Ensino Superior de pessoas com deficiência é um conceito complexo, multifacetado, subjetivo e dinâmico que depende de múltiplos fatores (RUSSAK; HELLWING, 2019). Além disso, há um consenso na literatura científica da área sobre o fato de que o sucesso no ensino superior é influenciado por fatores pessoais (internos) e contextuais (externos) que fazem parte da história e do dia-a-dia

dos estudantes universitários (ACCARDO *et al.*, 2019).

Assim, a partir do exposto, o presente estudo tem como objetivo identificar, analisar e explicar as experiências bem-sucedidas de estudantes egressos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de uma universidade pública brasileira do interior do Estado de São Paulo.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa utilizou-se da metodologia biográfica-narrativa, especificamente do uso de micro-histórias de vida (MORIÑA, 2017). Trata-se de uma metodologia que possibilita escutar as vozes de pessoas que historicamente foram silenciadas no contexto acadêmico, como é o caso do estudante com transtorno do espectro autista, valorizando suas subjetividades.

Destaca-se que esse estudo está em consonância com o projeto internacional intitulado “Historias de Éxito Universitario de Graduados con Discapacidad: Un Análisis Ecológico de Factores Personales y Contextuales (HEUD)”, financiado pelo Governo Espanhol (PID2020-112761RB-I00), tendo como proponentes do projeto, a Universidade de Sevilha, em colaboração com a Universidade do Algarve. Além disso, o estudo recebeu parecer favorável pelo Comitê de Ética e Pesquisa, protocolo nº 65296222.0.0000.5398 – CAAE/Plataforma Brasil.

Participantes

Participaram do estudo, sete estudantes egressos com TEA da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) que finalizaram seu vínculo institucional entre 2010 a 2022.

Coleta de dados

Para a coleta de dados, encaminhou-se um e-mail convite, via portal alumni da instituição, a todos os estudantes egressos cadastrados no sistema. O e-mail continha um formulário a ser preenchido pelos interessados em participar do estudo. Após contato e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, agendou-se as entrevistas online com cada participante, via google Meet.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, dividida em dois roteiros, com 19 questões cada um: o primeiro buscou recolher dados sociodemográficos e os fatores pessoais dos participantes e o segundo teve como foco a identificação e análise dos fatores externos destes que contribuíram para a sua inserção, permanência e conclusão na universidade. Todas as entrevistas foram gravadas, para posterior transcrição.

Análise de dados

As entrevistas foram gravadas e transcritas com auxílio do software Amberscript e para organização, codificação das categorias temáticas e análise dos dados utilizou-se o software N-vivo 14. Para a análise de dados, criou-se oito categorias temáticas: 1. Dados Descritivos; 2. Trajetória na Universidade; 3. Conceito e experiência de sucesso; 4. Fatores pessoais de sucesso; 5. Situação atual e âmbito profissional; 6. Fatores externos de sucesso; 7. Tipo de ensino; 8. Recomendações e conclusões. Todas as categorias se relacionam e se complementam, contudo, para este estudo, devido ao volume de resultados, serão apresentadas 2 categorias temáticas de análise: os Dados Descritivos e o Conceito e experiência de sucesso.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa sete estudantes egressos com TEA da Unesp, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. As idades variam de 25 a 53 anos e possuem formação em diferentes cursos, sendo que seis são da área de humanas e um da biológicas. A maioria dos participantes concluiu seus estudos no tempo esperado e trabalham atualmente, mas nem todos(as) em sua área de formação. Cinco dos participantes possui pós-graduação/especialização. Ressalta-se que a maioria teve o diagnóstico de TEA na fase adulta, durante ou após a conclusão dos seus estudos e Débora e Claudio ainda estão em busca do diagnóstico.

De forma sintética, iremos descrevê-los, a partir da pergunta realizada na primeira entrevista “Se tivesse de se apresentar a alguém que não o conhece, como se definiria?” e dos dados sociodemográficos informados.

A primeira participante é Ruth, é pedagoga, autista, jovem, judia e acredita na educação como uma forma de transformar as pessoas. Ruth tem 28 anos, formou-se em Pedagogia pela Unesp (2016-2019), possui Mestrado em Ensino da Língua Inglesa (2020-2022) e atualmente é professora de inglês, revisora de texto e designer instrucional. Débora é a segunda participante, tem 32 anos, mora em São Carlos, tem uma filha e se formou em Letras pela Unesp (2015-2020). Débora é dona de casa e está buscando a confirmação do diagnóstico de TEA.

A próxima participante é Verônica, é mestra em Relações Internacionais (2019-2021), feminista e autista. É formada em Relações Internacionais pela Unesp (2014-2017), tem 27 anos, tem altas habilidades/supoerdotação e atualmente é gestora de conteúdo. A quarta participante é Marceline, tem 25 anos, tem seus interesses bem definidos desde sempre, pode parecer fechada, mas quando o assunto é algo da sua área de hiperfoco, fala bastante. É uma pessoa mais apática, não por escolha e gosta

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

muito de animais. Marceline é uma mulher autista, formanda em Geografia pela Unesp (2017-2022) e atualmente está desempregada.

Liz, a 5ª participante, tem 35 anos, é uma mulher autista, com altas habilidades superdotação e com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. É Doutora em Ciências Biológicas (2014-2018), Mestra em Aquicultura (2012-2014) e graduada em Zootecnia (2006-2011), pela Unesp. Atualmente é professora de inglês. Camila é a sexta participante, tem 37 anos, é uma mulher autista e atualmente é estudante de graduação em Geografia numa outra universidade pública brasileira e pesquisadora de uma empresa privada. Camila é Doutora em Geografia Humana (2014 – 2020) e Mestra em Relações Internacionais (2011 – 2013) pela USP e possui graduação em Relações Internacionais pela Unesp (2007 – 2010).

O último participante é Claudio, professor universitário e pai de dois filhos. Tem 53 anos, tem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, está em busca da confirmação do diagnóstico de TEA. É Doutor (2013-2018), Mestre (2000-2003) e graduado (1990-1996) em Desenho Industrial pela Unesp.

Dentre os motivos que levaram os participantes a fazerem parte do estudo estão: compartilhar experiências de sucesso de a ajudar outros estudantes (1) (*“[...]eu achei que seria importante eu contar um pouco sobre isso ou contar um pouco sobre o que fez as coisas darem certo depois, né? [...]”* – Ruth); sentir-se contemplado (4); permitir visibilidade, discussão e promoção de conhecimento sobre o tema (6) (*“[...] ajudar a minha comunidade autista também, porque tem muito desconhecimento sobre a gente, principalmente autismo feminino [...]”* - Verônica) e contribuir com a ciência, com a pesquisa para promover mudanças (4) (*“[...] acho muito importante existir esse tipo de pesquisa e acho que é minimamente essencial ter esse tipo de pesquisa para que a gente possa mensurar e possa tentar modificar [...]”* - Liz).

Os resultados mostram a necessidade de que essas pessoas sejam ouvidas e destacam a importância de pesquisas científicas que proporcionam a "escuta" e o "fazer com". Esses processos são poderosos instrumentos de denúncia, acolhimento, empoderamento, reflexão e possibilidade de mudança, sempre respeitando o lema internacional da luta das pessoas com deficiência: "Nada sobre nós, sem nós."

De acordo com cinco participantes do estudo, ter sucesso na universidade é ter satisfação pessoal; para outros quatro é ter boas relações sociais, conviver com o outro, com o diferente (*“[...] você viver com pessoa, conviver com pessoas diferentes [...]”* – Verônica); para outros três é adquirir conhecimento para lidar com a realidade social, com a futura profissão (*“Eu acho que esse é o objetivo da faculdade. Que a pessoa*

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

aprenda, saia de lá sabendo mais do que quando ela entrou e termine com um diploma que ela possa usar isso na vida profissional dela” – Ruth) e também acessar, permanecer e concluir seus estudos, lidando com as barreiras, com as dificuldades ao longo da sua trajetória; para dois ter sucesso é ter segurança financeira, estabilidade (*“[...] ter um retorno financeiro com isso [...]” – Liz*) e outros dois relacionam o sucesso com a continuidade e aprimoramento dos seus estudos de graduação; para um participante tem a ver com ter rendimento acadêmico e para outro participante sucesso acadêmico é obter um trabalho após conclusão dos estudos (*“[...] além de conseguir um bom trabalho depois [...]” – Débora*).

Verifica-se que o conceito de sucesso na universidade teve diferentes significados para os participantes, englobando indicadores objetivos (como rendimento acadêmico, conclusão do curso) e subjetivos (como envolvimento, satisfação), pessoais e contextuais, que nem sempre são os mesmos para cada sujeito, como sinalizado pela literatura (RUSSAK; HELLWING, 2019; MORIÑA; BIAGIOTTI, 2022).

Chama atenção ainda que para quase metade dos participantes, o conceito de sucesso está atrelado a se adaptar ao Ensino Superior e lidar com as barreiras presentes nessa trajetória, o que demonstra que as instituições de ensino superior ainda não estão preparadas para atender as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes com TEA, apresentando maiores riscos de insucesso e abandono da universidade por parte desses estudantes (CIANTELLI, 2020; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021).

Dos sete participantes, cinco (72%) consideram que obtiveram sucesso na universidade, um participante acredita que não (suas expectativas foram frustradas em termos de retorno financeiro e de valorização acadêmica na pós-graduação, afetando sua saúde mental e a fazendo se afastar da carreira acadêmica - Liz) e outro que teve sucesso parcialmente, e como exemplos de momentos ou situações chave em que se sentiram bem sucedidos na universidade citam: a conclusão de monografias/dissertações/teses/estágios (5); ministrar aulas/palestras/exposições/trabalhos científicos/seminários (5); satisfações pessoais – felicidade por conseguir ser independente, por se interessar por determinado conteúdo, por ter capacidade, etc. (4); realizar intercâmbio/curso fora do país/falar bem outra língua (2); receber elogios/reconhecimento (2); conseguir uma bolsa de estudos (1); obter resultados positivos na pesquisa (1); cada aula, cada trabalho, cada prova era um sucesso (1).

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Estes exemplos de situações-chave de sucesso contadas pelos estudantes egressos com deficiência podem servir de indicadores para a Universidade olhar com mais cuidado e realizar intervenções sobre essas atividades e situações em específico, proporcionando mais momentos de sucesso a todos.

Ao serem questionados se consideram que sua situação atual, após formados é de sucesso, três participantes consideram que sim (Ruth, Liz e Camila), pois trabalham, são autônomas, possuem independência financeira, fazem o que gostam, passaram no mestrado e é pesquisadora; uma considera parcialmente de sucesso (Verônica), pois gostaria de estar cursando doutorado também; e quatro apontam que a situação atual não é de sucesso (Débora, Marceline e Claudio), pois duas estão desempregadas, não tem independência financeira e o último participante não consegue cumprir com as exigências de produtividade do trabalho.

Dentre os exemplos de experiências atuais de sucesso, destaca-se: realizar intercâmbio (1); dar aulas de inglês, mesmo sendo um trauma quando criança (1); morar com o namorado e ter uma família (1); ser profissional autônoma (2); trabalhar com o que gosta e se sentir realizada (2); trabalhar remotamente (2); ter independência financeira para auxiliar a família (1); ter independência financeira para financiar tratamentos, terapias, etc. (1), ser pesquisadora (1).

Os resultados evidenciam que os desafios enfrentados por pessoas com TEA persistem após a conclusão dos estudos e a entrada no mercado de trabalho, sendo um contexto que pode ser ainda mais difícil para se inserir e ter seus direitos garantidos. Além disso, os resultados indicam a importância de se trabalhar a transição do ensino superior para o mercado de trabalho com estudantes com TEA, oferecendo orientação profissional para que desenvolvam habilidades e competências necessárias para realizar seus projetos de vida e enfrentem os desafios impostos pelo mundo do trabalho (CABRAL, 2017; CIANTELLI, *et al.* 2021; MORIÑA; BIAGIOTTI; 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este trabalho evidenciou a necessidade de escuta e do “fazer com” os estudantes com TEA e que apesar das barreiras presentes no contexto universitário, a maioria dos participantes acreditam que foram bem sucedidos academicamente, destacando fatores objetivos e subjetivos em suas compreensões de sucesso.

Indo em direção ao que defendemos, seguem algumas recomendações e propostas sugeridas pelos próprios estudantes com TEA para uma maior inclusão social e educacional à universidade: realizar a conscientização sobre o TEA desde o vestibular; mapear e atender as necessidades específicas do egresso desde o início do

ano letivo; orientar e formar professores e funcionários sobre o TEA; ter a presença de tutores para acompanhar o estudante no seu desenvolvimento acadêmico; elaborar uma política para o estudante com TEA; promover a acessibilidade no campus; realizar campanhas e espaços culturais de conscientização sobre TEA e Capacitismo; criar parcerias entre a universidade e o mercado de trabalho; promover apoio psicológico e espaços de cuidado dentro do campus; criar salas para regulação sensorial e criar e efetivar núcleos/redes de apoio aos estudantes com TEA na universidade.

Por fim, espera-se que este estudo desperte o interesse de outros pesquisadores(as) por um tema ainda pouco explorado no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Accardo, A. L., Bean, K., Cook, B., Gillies, A., Edgington, R., Kuder, S. J., & Bomgardner, E. M. (2019). College access, success and equity for students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4877-4890. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04205-8>
- Acuna, J.T. Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista: contribuições da psicologia à prática docente. 2022. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.
- Cabral, L. S. A. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n.3, p.371-387, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3826>.
- Casanova, J.; Bernardo, A. B.; Almeida, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 8, n. 2, p. 211–228, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>.
- Ciantelli, A. P. C., Martins, M. H. V., Acuna, J. T., & Leite, L. P. (2021). A atuação da psicologia escolar junto ao estudante universitário com transtorno do espectro autista. In: Onofre, E. G., Melo, M. L. de., Fernandez, S. M. (Org.). *Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos*. Campina Grande: Realize, 1, 34-53.
- Ciantelli A. P. C. Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) –Universidade Estadual

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

- Ciantelli, A. P. C. Leite, L. P. (2022). Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 36 (76), 97-132. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60803>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2023 notas estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Ministério da Educação. p.17-65, 2024.
- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa. In *Amazon* (1ª edição). Narcea Ediciones.
- Moriña, A.; Biagiotti, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, v. 93, p. 102647, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102647>.
- Russak, S., & Hellwing, A. D. (2019). University Graduates with Learning Disabilities Define Success and the Factors That Promote It. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66 (4), 409-423. DOI: 10.1080/1034912X.2019.1585524.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS SUAS AULAS: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA (2014-2024)**

Raposo, Ana Mar*1; Martins, Maria*1; Januário, Nuno* 1,2;

1*Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana

2*CIEQV- Centro de Investigação em Qualidade de Vida.

anamarraposo@gmail.com; mjmartins@fmh.ulisboa.pt; njanuario@fmh.ulisboa.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: educação física; autoeficácia; inclusão; professores; deficiência.

INTRODUÇÃO

A autoeficácia consiste em sentimentos específicos de eficácia que estão relacionados com atividades específicas, como o ensino (Valls & Bonvin, 2015). A autoeficácia dos professores pode ser definida como os sentimentos e crenças que estes têm sobre as suas capacidades e eficácia na promoção da aprendizagem e motivação dos alunos. Para Bandura (1997), a crença do professor na sua própria eficácia determina a forma como será estruturada a ação docente e o desenvolvimento do processo de ensino, uma vez que a tarefa de proporcionar ambientes de ensino e aprendizagem eficazes influencia e é influenciada pelo nível de autoeficácia do professor. Professores com elevada autoeficácia acreditam que os “alunos difíceis” são capazes de aprender através de um esforço acrescido e da utilização de técnicas adequadas. Por outro lado, os professores com baixa autoeficácia dizem que é mais difícil ensinar “alunos difíceis” (Bandura, 1997). Block et al. (2013) afirmam que altos níveis de autoeficácia geram motivação e são um contraponto ao sentimento de insegurança sobre a própria capacidade de realizar tarefas de ensino, pois quando esse nível está abaixo do adequado pode comprometer o sucesso do programa de inclusão. Uma das principais barreiras para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física está justamente na forma como os professores se sentem competentes para realizar esse processo de forma satisfatória (Reina et al., 2016).

Sabe-se que existem diversos fatores que influenciam na constituição da autoeficácia dos professores, como o tipo e o comprometimento da deficiência apresentada pelos alunos e também o quanto é importante que o processo de formação

seja contextualizado com a realidade escolar, para que o profissional possa estar preparado para lidar com a diversidade existente no ambiente educacional Campos et al. (2015). Para além disso, variáveis como a experiência pessoal, a formação, o género, a idade, o grupo de recrutamento e o tempo de serviço dos professores podem influenciar a sua autoeficácia.

MATERIAIS E MÉTODOS

Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão foram os seguintes: (1) estudos que analisassem a autoeficácia dos professores de educação física em serviço (critério da população); (2) estudos publicados entre 2014 e 2024 (critério de tempo); (3) os estudos deveriam ter as cinco palavras-chave no resumo; (4) artigos publicados em revistas científicas (critério de publicação). Os critérios de exclusão foram: (1) estivessem focados em professores de educação física em estágio ou professores em geral.

Estratégia de pesquisa

Para a estratégia de pesquisa, foram escolhidas as seguintes bases de dados: 1) “EBSCO”, 2) “SCOPUS”, 3) “Web of Science” e 4) “Pubmed”, 5) “Taylor&Francis”, a fim de garantir a qualidade científica dos estudos. Os termos utilizados na pesquisa foram: “Self-efficacy” AND ‘Physical education’ AND ‘Inclusion’ AND ‘Teachers’ AND ‘Disability’. O idioma de publicação não foi restrito.

Triagem, seleção e qualidade dos estudos

Após realizar a pesquisa nas bases de dados mencionadas anteriormente, os dados foram importados para um software de gestão de referências (Zotero). Os artigos duplicados foram automaticamente eliminados. Após esta etapa, os títulos dos artigos foram lidos e, seguidamente leram-se os resumos. Por fim, cada artigo foi lido na íntegra.

A qualidade metodológica dos estudos foi avaliada com base nos critérios do Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI), que consideram aspetos como clareza dos objetivos, adequação do desenho e da amostra, validade dos instrumentos e consistência dos resultados. Cada estudo foi pontuado numa escala de 0 a 3, resultando em classificações de qualidade como alta, moderada ou baixa. Com base nas avaliações dos artigos, a maioria dos estudos apresenta uma alta qualidade metodológica, com exceção de alguns que foram classificados com qualidade moderada. Esses resultados indicam que as abordagens de autoeficácia de professores de Educação Física para inclusão de alunos com deficiência são, de modo geral, bem fundamentadas e que os métodos de recolha e análise de dados são

adequados. Alguns estudos, contudo, apresentaram limitações em relação à amostragem e à generalização dos resultados, que foram devidamente discutidas pelos autores.

Extração, análise e síntese de dados

Inicialmente, cada artigo foi lido e as seguintes características foram extraídas: (1) nome do primeiro autor e ano de publicação; (2) objetivo; (3) enquadramento teórico; (4) amostra; (5) procedimentos de recolha e análise de dados; e (6) temas dos resultados.

RESULTADOS

Seleção dos estudos

A pesquisa inicial identificou 551 registos nas bases de dados descritas. De seguida, foram eliminados os duplicados (39 registos), restando 512 registos. Os 512 estudos foram triados de acordo com o título, resultando em 472 estudos eliminados da base de dados. O resumo dos restantes 40 estudos foi lido e outros 27 foram rejeitados devido ao objetivo não específico da presente revisão. No final do processo de seleção, 12 estudos foram aprovados para uma leitura mais aprofundada e foram incluídos na revisão.

Caraterísticas dos estudos

A Tabela 1 mostra as características dos estudos entre 2014 e 2024. Os estudos foram realizados em dez países: EUA, Arábia Saudita, Eslováquia, Sérvia, Dinamarca, Chile, Portugal, República Checa, Israel e Espanha. A presente revisão analisou 2289 professores de Educação Física de escolas primárias e secundárias. Na Tabela 1, é possível identificar uma revisão sistemática, um estudo qualitativo e os restantes quantitativos

Tabela 1 Principais características dos artigos selecionados

Nº	Autor (ano)	País	Desenho de estudo	Características da amostra (Número de participantes, género e idade)	Procedimentos e análise de dados	Temas principais dos resultados
1	Alhumaid (2021)	Árabia Saudita	Quantitativo	n=214 professores de EF (homens n = 188; mulheres n = 26); (M=41,07)	Questionário	Os professores mostraram níveis de autoeficácia moderados (M = 4.51, SD = 2.04) relativamente à inclusão de alunos com autismo nas aulas. A idade e o sentimento de preparação dos professores foram preditores significativos da sua autoeficácia na inclusão de alunos com autismo nas aulas ($\beta = -0.297$; $p = 0.012$; $\beta = 0.178$; $p = 0.012$, respetivamente)

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

2	Antala (2022)	Eslováquia	Quantitativo	n=253 professores de EF (homens n=125;mulheres n= 128);(M=40,52)	Questionários	Professores com mais tempo de serviço (26 ou mais anos) apresentaram níveis de autoeficácia elevados, enquanto que professores com menos anos de experiência (menos de 5 e entre 6 e 15 anos) apresentaram níveis baixos de autoeficácia. Professores com contacto prévio com pessoas com deficiência e formação específica também apresentaram níveis de autoeficácia elevados. Além disso, os professores, globalmente, apresentaram níveis de autoeficácia superiores ao trabalhar com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental.
3	Jorgic (2023)	Sérvia	Quantitativo	n=38 professores de EF (M= 50,89)	Questionário	Os professores apresentaram níveis moderados de autoeficácia. Tendo em conta o tipo de deficiência do aluno, os níveis mais elevados de autoeficácia foram associados à deficiência intelectual e desenvolvimental (3.77), seguido da deficiência motora (3.71) e da deficiência visual (3.60).
4	Tarantino (2023)	Dinamarca	Quantitativo	n=260 professores de EF	Questionário	Professores que lecionam ao ensino secundário apresentaram níveis de autoeficácia superiores, quando comparados com professores que lecionam nas escolas básicas.
5	Muñoz-Hinrichsen (2023)	Chile	Quantitativo	n=559 professores de EF (homens n= 60.10%; mulheres n= 39.89%)	Questionário	Os resultados para autoeficácia foram de moderados a elevados, indicando diferenças a favor do contacto prévio com pessoas com deficiência e formação específica.
6	Rojo-Ramos (2022)	Espanha	Quantitativo	n=260 professores de EF	Questionário	Os professores acreditam que não receberam a preparação inicial necessária e consideram importante frequentar outros cursos, para atender às diversas necessidades dos seus alunos. Os professores estão cientes da importância da educação inclusiva e consideram que existem maiores dificuldades no ensino secundário. Os professores também mostraram uma boa predisposição para ensinar alunos com deficiência.
7	Nowland (2023)	EUA	Qualitativo	n= 16 professores de EF	Entrevista	A influência das quatro fontes de autoeficácia, além de potenciais fatores contextuais, impactou a autoeficácia dos participantes para ensinar alunos com deficiência em aulas gerais de educação física.
8	Hutzler & Barak (2017)	Israel	Quantitativo	n=121 professores de EF(M=42.02)	Questionário	A autoeficácia dos professores ao ensinar alunos com dispositivos de assistência à mobilidade foi significativamente menor, quando comparado ao ensinar alunos que andam (F = 19.11; p < 0.001). O contacto prévio com pessoas com deficiência e a formação específica foram variáveis diferenciadoras.
9	Reina (2016)	Espanha	Quantitativo	n=102 professores de EF	Questionário	O contacto prévio com pessoas com deficiência e a formação específica foram variáveis diferenciadoras para a autoeficácia dos professores.
10	Reina (2019)	Espanha	Quantitativo	n=142 professores de EF	Questionário e Programa de Intervenção	A intervenção (formação específica) melhorou, globalmente, os níveis de autoeficácia dos professores.
11	Moraes (2022)	Portugal	Quantativo	n=115 professores de EF	Questionário	Professores com formação específica apresentaram níveis de autoeficácia elevados para a deficiência intelectual.
12	Kingsdorf (2024)	Républica Checa	Quantitativo	n=209 professores de EF	Questionário	Os professores apresentaram níveis moderados de autoeficácia e referiram que não se sentem capazes de implementar estratégias que facilitem a inclusão de alunos com autismo nas suas aulas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tipo de deficiência

Relativamente ao tipo de deficiência do aluno, nos estudos de Antala et al. (2022) e Jorgic (2023), os professores apresentam níveis mais elevados de percepção de autoeficácia nas deficiências intelectuais e níveis mais baixos de percepção de autoeficácia nas deficiências visuais. Moraes e Campos (2021) corroboram esta ideia, mencionando que a menor autoeficácia dos professores face a deficiência visual pode estar relacionada com as condições de acessibilidade estrutural e arquitetónica presentes nas escolas, que podem assim comprometer o sucesso da prática docente. No estudo de Moraes et al. (2022), os professores com formação específica apresentaram níveis de autoeficácia elevados para a deficiência intelectual.

Contacto prévio com pessoas com deficiência

O contacto prévio dos professores com pessoas com deficiência parece ser uma variável significativa para explicar a sua percepção de competência para a inclusão (Dias, (2017); Obrusnikova, (2008)). Assim, os professores que tiveram contacto prévio com alunos com deficiência têm níveis mais elevados de autoeficácia em comparação com os professores que não tiveram contacto prévio com pessoas com deficiência (Muñoz-Hinrichsen et al. (2023); Tarantino et al. (2023); Reina et al. (2016).

Formação de professores

A formação docente também parece ser importante na percepção de competência para a inclusão, uma vez que as experiências proporcionadas durante a formação inicial parecem ser importantes para o desenvolvimento da autoeficácia docente (Fernandes et al. (2019); Kuhn, (2017)). Especificamente na Educação Física, professores que tiveram aulas de Educação Física Adaptada na sua formação inicial apresentam maiores níveis de autoeficácia para incluir alunos com deficiência motora e para auxiliar os alunos na instrução de colegas com deficiência visual, quando comparados a professores que não tiveram essa formação (Fernandes et al. (2019)). No estudo de Muñoz-Hinrichsen et al. (2024), os professores com formação inicial ou pós-inicial em inclusão apresentam níveis de autoeficácia mais elevados quando comparados com os colegas que não tiveram qualquer formação em inclusão. Outros autores do presente trabalho apresentam a mesma ideia (Reina et al. (2016); Reina et al, (2019); Antala et al. (2022); Hutzler & Barak (2017)

Tempo de serviço e grupo de recrutamento dos professores

Relativamente ao tempo de serviço dos professores, o estudo de Antala et al. (2022) mostra que os professores com mais experiência de ensino têm níveis mais

elevados de autoeficácia quando comparados com os professores com menos experiência. Além disso, o estudo de Tarantino et al (2023) apoia esta ideia. No entanto, Jorgic et al. (2023) não encontraram diferenças significativas entre os níveis de autoeficácia e o tempo de serviço docente. A idade e o sentido de preparação dos professores de educação física foram fatores de previsão significativos da sua autoeficácia para incluir os alunos com autismo nas suas aulas. No que respeita ao grupo de recrutamento dos professores, um estudo de Tarantino et al. (2023) mostrou que os professores do ensino secundário têm níveis de autoeficácia mais elevados do que os professores do ensino básico. Hutzher&Sham, 2017 não encontraram diferenças significativas relativamente ao tempo de serviço dos professores. Mas, por outro lado, Greguol et al. (2018) referem que professores com mais tempo de serviço e com formação específica parecem ter níveis de autoeficácia superiores.

Género

Relativamente ao género, os homens parecem ter uma autoeficácia mais elevada quando comparados com as mulheres, embora a diferença seja apenas ligeiramente superior (Jorgic et al. (2023)) Por outro lado, Muñoz-Hinrichsen et al (2023) não encontraram diferenças significativas entre os géneros. Não há consenso relativamente ao género, pois há autores que relatam que as mulheres parecem ter níveis de autoeficácia superiores (Hutzher & Daniel-Sham, 2017), enquanto que outros autores afirmam o contrário (Abellán, 2019; Greguol, 2018).

CONCLUSÕES

Este estudo explorou os fatores que influenciam a autoeficácia de professores de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência. Elementos como contacto prévio com pessoas com deficiência, formação especializada e tempo de serviço foram identificados como determinantes chave. Professores com formação específica mostraram maiores níveis de autoeficácia, especialmente em relação à inclusão de alunos com deficiências intelectuais. O desenvolvimento profissional contínuo é essencial, mas fatores como género e tempo de serviço apresentam resultados variados, destacando a necessidade de mais pesquisa para melhorar práticas inclusivas.

BIBLIOGRAFIA

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Abellán, J. S.-G.-P. (2019). Percepção de autoeficácia para inclusão em futuros professores de educação física. Percepção de autoeficácia para inclusão em futuros professores de educação física, 143-156.
- Alhumaid, M. (2021). Physical Education Teachers' Self-Efficacy toward Including Students with Autism in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Antala, B., Pruzek, M., & Popluharova, M. (2022). Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities. *Sustainability*, 14-20.
- Bandura, A. (1997). Cognitive functioning - teachers' perceived efficacy. In A. Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control* (p. 240). New York: W.H. Freeman and company.
- Block, M., Hutzle, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and Validation of the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 184-205.
- Borjan Jorgic, A. M. (2023). The Self-Efficacy of Teachers in the Process of Inclusion in Physical Education Classes. *TEME*, 593-606.
- Campos, F. &. (2015). Exploring Teachers' Voices about Inclusion in Physical Education: A Qualitative Analysis with Young Elementary and Middle School Teachers. *Innovative Teaching*, 1-9.
- Dias, P. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. 1. 7-25.
- Fernandes, M. M., Costa-Filho, R. A., & Laochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros Professores de educação física em contextos de inclusão no ensino Básico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, 219-232.
- Ferreira, V. (2008). Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais.
- Giampiero Tarantino, R. N. (2023). Inclusion of children with disabilities and special educational needs in physical education: an exploratory study of factors associated with Irish teachers' attitudes, self-efficacy, and school context. *Irish Educational Studies*, 487-505.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Greguol, M. M. (2018).). Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 33-44.
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 52-65.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 535-542.
- Kingsdorf, S., Pancocha, K., Ivanova, K., Fark, A., & Troshanska, J. (2024). Investigating reported self-efficacy, attitudes, challenges, and knowledge of physical educators of autistic children across Europe. *International Journal of Developmental Disabilities*.
- Kuhn, F. (2017). Fontes de autoeficácia docente na formação inicial em educação física.
- Moraes, T., Bastos, T., & Rodrigues, P. (2022). Atitudes e Autoeficácia dos Professores de Educação Física em Relação à Inclusão: Estudo Centrado na Região de Lisboa – Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*.
- Morais, M., & Campos, M. (2021). O impacto das autopercepções na autoeficácia dos professores de educação física em portugal - análise da experiencia e da competência percebidas. *RevistAleph*, 27-41.
- Muñoz-Hinrichsen, F., Aros, A., & Miranda, F. (2023). Autoeficacia del profesorado de Educación Física en Chile hacia la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. *Journal of Movement and Health*.
- Nowland, L. A. (2023). Exploring Physical Educators' Self-Efficacy to Teach Students With Disabilities in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*.
- Obrushnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching Children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 637-644.
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Self-efficacy of Physical Education teachers toward inclusion of students with disabilities and regarding their previous training and experiences. *Psychology, Society and Education*, 93-103.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. Sustainability.
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. CHILDREN-BASEL.
- Valls, & Bonvin. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser?

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: CRENÇAS E ATITUDES DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA**

Raposo, Ana Mar*¹; Ferreira, Vítor*^{1,2}; Januário, Nuno* ^{1,2}

1*Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana

2*CIEQV- Centro de Investigação e Qualidade de Vida.

anamarraposo@gmail.com; vferreira@fmh.ulisboa.pt; njanuario@fmh.ulisboa.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: educação física; crenças e atitudes; inclusão; professores; deficiência.

INTRODUÇÃO

As crenças são a convicção que o sujeito possui sobre determinado objeto, conceito ou situação. As atitudes representam uma orientação relativa a um determinado objeto, conceito ou situação (Matos & Silva, 2015). As atitudes representam uma orientação relativa a um determinado objeto, conceito ou situação (Ajzen & Fishbein, 1980). As crenças relativamente à deficiência influenciam as atitudes face à mesma e ambas vão influenciar os comportamentos. As atitudes demonstradas por professores apresentam uma influência muito acentuada no movimento inclusivo, nomeadamente no âmbito da disciplina de Educação Física, onde as atitudes dos professores manifestam contributos fundamentais no processo inclusivo, uma vez que a disciplina emerge como um valioso condutor no decurso de reabilitação e integração social das pessoas com deficiência. As crenças são importantes, uma vez são a informação que o sujeito possui sobre determinado objeto.

Assim, conhecer as crenças e atitudes dos professores face à deficiência permite desenvolver estratégias de intervenção para promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Além disso, é importante para explicar as ações dos professores relativamente ao ensino e inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física (Januário, 2021). Alguns autores afirmam que a maioria dos professores tem atitudes positivas face à inclusão, embora existam ainda atitudes opostas aos princípios da inclusão (Ferreira, et al., 2020). Diversos fatores parecem influenciar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: o género, o

tempo de serviço, a formação em inclusão e o contacto prévio com pessoas com deficiência.

MATERIAIS E MÉTODOS

Participantes

Participaram neste estudo 101 professores de Educação Física (52 mulheres e 49 homens), com idades compreendidas entre os 22 e os 66 anos de idade ($M=40.17$; $DP=10.99$). Alguns participantes tinham tido contacto prévio com pessoas com deficiência, embora outros não, sendo que alguns tinham formação específica na área da inclusão e educação física adaptada, enquanto outros não.

Instrumentos

Utilizou-se a escala “Attitudes toward disabled people scale” (Escala de atitudes face a pessoas com deficiência), de Verdugo, Aris e Jenario (1995) na versão portuguesa. Esta escala é constituída por 37 questões, avaliadas numa escala de Likert de 1 a 6, em que 1=estou totalmente em desacordo e 6=estou totalmente de acordo. As 37 questões foram agrupadas em 5 dimensões: Valorização da Capacidade e Limitações (VCL), Reconhecimento/Negação de Direitos (RND), Implicações Pessoais (IP), Classificação Genérica (CG) e Assunção de Tarefas (AP).

Análise de dados

Realizou-se uma análise descritiva das variáveis (frequência, média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos), uma correção de Spearman e uma análise multivariada-GLM. O nível de significância foi $p \leq 0.05$, tendo-se utilizado o programa estatístico IBM SPSS 29.0.

RESULTADOS

Apresentação e discussão dos resultados

Valores médios de cada uma das dimensões

Globalmente, as atitudes para com os alunos com deficiência foram adequadas. As atitudes mais valorizadas estavam relacionadas com a AT (3.96) e as menos valorizadas com a CG (2.80).

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

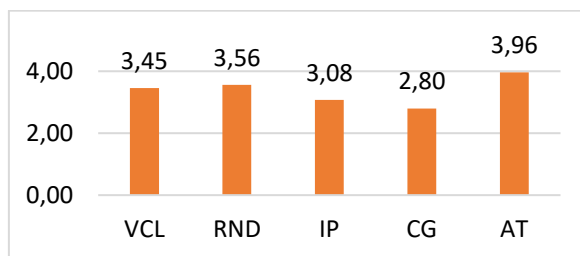


Gráfico 1 Valores médios das dimensões do questionário

Gênero

Os professores apresentaram atitudes mais positivas relativamente à inclusão de alunos com deficiência, quando comparados com as professoras.

Tabela 2 Valores médios para a variável género

	GENERO	N	Média
MEDIA VCL	MASCULINO	49	4.3616
	FEMININO	52	4.4346
MEDIA RND	MASCULINO	49	4.9965
	FEMININO	52	4.9754
MEDIA IP	MASCULINO	49	5.1047
	FEMININO	52	4.9998
MEDIA CG	MASCULINO	49	4.2653
	FEMININO	52	4.1423
MEDIA AT	MASCULINO	49	4.0153
	FEMININO	52	3.9135

Os resultados do presente trabalho revelaram que a variável género foi diferenciadora apenas para a dimensão IP ($F(1,99) = 4.301$, $p = 0.042$, $\eta^2p = 0.066$). Alguns estudos realizados anteriormente mostraram que as professoras parecem apresentar atitudes mais positivas relativamente à inclusão de alunos com deficiência, quando comparadas com os professores (Hutzler et al. (2005); Tripp et al. (2004); Aranha (2017); Ferreira et al. (2020); Verdugo et al. (1995). Por outro lado, outros estudos mostram exatamente o contrário (Obrusnikova, (2008); Chick & MacArthur, (2005)). Verificou-se ainda que outros autores não encontraram diferenças significativas entre géneros (Ferreira et al., 2019; Januário & Ferreira, 2022; Ginis et al., 2003).

Idade

No que respeita à idade, verificou-se uma associação estatisticamente significativa com para todas as dimensões estudadas, exceto a AT. Verificou-se que, com o aumento da idade, todas estas dimensões apresentavam valores mais altos. No que respeita à intensidade dessa relação, esta associação foi fraca para todas menos para CG, que foi moderada.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Tabela 3 Correlação Idade-Dimensões

	IDADE	VCL_MED	RND_MED	IP_MED	CG_MED	AT_MED
Coeficiente de Correlação	1.000	.273**	.247*	.344**	.452**	-.123
Sig. (2 extremidades)	.	.006	.013	<.001	<.001	.219

A variável idade foi diferenciadora para todas as dimensões com exceção de AT, como se pode constatar VCL, $F(1.99) = 1,868$, $p = 0,050$, $n^2p = 0,721$; RND, $F(1.99) = 2,035$, $p = 0,031$, $n^2p = 0,738$; IP, $F(1.99) = 3,075$, $p = 0,002$, $n^2p = 0,810$ e CG, $F(1.99) = 2,833$, $p = 0,004$, $n^2p = 0,797$.

Estudos anteriores revelaram que os professores mais velhos tendem a ter atitudes mais positivas, quando comparados com os mais novos (Morais et al. (2019). Calderón & Batanero (2018) revelam que professores mais jovens tendem a ter atitudes mais positivas nas dimensões VCL e AT, enquanto professores mais velhos têm mais dificuldades, particularmente nas dimensões RND e CG. Professores mais velhos tendem a apresentar pontuações mais elevadas nas dimensões de VCL e RND (Silva & Faria, 2012). Por seu lado, Santos & Almeida (2019) referem que a relação com a AT com a idade foi fraca, sugerindo que a idade tem menos impacto nessa dimensão específica.

Contacto prévio com pessoas com deficiência

Globalmente, quem teve contacto prévio com pessoas com deficiência apresentou valores médios mais elevados, sendo que esta variável foi diferenciadora nas dimensões RND, $F(1.99) = 4.024$, $p = 0.049$, $n^2p = 0.062$; IP, $F(1.99) = 5.103$, $p = 0.027$, $n^2p = 0.077$ e CG, $F(1.99) = 4.064$, $p = 0.048$, $n^2p = 0.062$.

Tabela 4 Valores médios para a variável contacto prévio com pessoas com deficiência

	Contacto prévio pessoas com deficiência	N	Média
MÉDIA VCL	NÃO	10	3.1600
	SIM	91	3.4868
MÉDIA RND	NÃO	10	3.1000
	SIM	91	3.6114
MÉDIA IP	NÃO	10	2.6286
	SIM	91	3.1272
MÉDIA CG	NÃO	10	2.5200
	SIM	91	2.8286
MÉDIA AT	NÃO	10	3.9750
	SIM	91	3.9615

Alguns estudos mostram que o contato com pessoas com deficiência é necessário para se conseguir uma melhoria nas atitudes (Abellán et al. (2016); Molina

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

et al., (2010)). Ferreira et al. (2019)). No estudo de Januário & Ferreira (2022), o contacto prévio foi diferenciador em CG. Também Obrusnikova (2008). e Ferreira et al. (2020) referem que o contacto prévio foi diferenciador nas dimensões RND e IP. Ginis et al. (2003) referiram que o contacto prévio foi diferenciador para RND.

Formação específica

Globalmente, os professores com formação específica apresentaram atitudes mais positivas relativamente à inclusão de alunos com deficiência, quando comparados com os professores sem formação específica.

Tabela 5 Valores médios para a variável formação específica

	Formação específica	N	Média
MEDIA VCL	NÃO	57	3.2158
	SIM	44	3.7636
MEDIA RND	NÃO	57	3.2568
	SIM	44	3.9545
MEDIA IP	NÃO	57	2.6692
	SIM	44	3.6071
MEDIA CG	NÃO	57	2.5895
	SIM	44	3.0682
MEDIA AT	NÃO	57	3.9342
	SIM	44	4.0000

A formação específica revelou-se diferenciadora para as dimensões VCL, $F(1.99) = 6,759$, $p = 0.012$, $\eta^2p = 0.100$; RND, $F(1.99) = 6.147$, $p = 0.04$, $\eta^2p = 0.092$ e IP, $F(1.99) = 7.268$, $p = 0.009$, $\eta^2p = 0.10$. Alguns autores consideram que a formação específica é importante para atitudes mais positivas relativamente à inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, professores que não tiveram formação específica podem sentir que não têm as habilidades necessárias (Block & Obrusnikova, (2007); Forlin, & Chambers, (2011); Avramidis & Norwich (2002); Doukeridou, et al. (2011)). Doukeridou et al. (2011) afirmam que a formação específica se revelou diferenciadora para VCL. Além disso, Teixeira, C. (2019) mostrou que a formação específica foi diferenciadora para VCL, RND e IP.

CONCLUSÕES

As variáveis independentes foram diferenciadoras das atitudes dos professores de Educação Física em relação à deficiência, especialmente nas dimensões VCL, RND e IP. A formação específica e o contacto prévio com pessoas com deficiência são importantes para a melhoria das atitudes dos professores de Educação Física relativamente à inclusão de alunos com deficiência. Embora tenham sido feitos progressos na compreensão dos fatores que contribuem para as crenças e atitudes dos

professores relativamente à inclusão de alunos com deficiência, continua a ser necessária mais investigação, particularmente sobre o impacto a longo prazo dos programas de formação de professores e o papel de fatores contextuais específicos.

BIBLIOGRAFIA

- Abellan, J., Saez-Gallego, N., & Hernandez Martinzes, A. (2016). Creencias de los futuros maestros de Educación Infantil hacia la atención a la discapacidad en actividad física. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 145-152.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Prentice-Hall.
- Aranha. (2017). Inclusão e diversidade nas escolas.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. Educational Psychology,, 124-142.
- Block, M. E. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. Adapted Physical Activity Quarterly, 103-124.
- Calderon, J., & Batanero, C. (2018). Teachers' attitudes towards inclusion and integration in schools: A study of their relationship with teaching experience and professional development. International Journal of Educational Research,, 52-61.
- Chick, J. K. (2005). Teacher attitudes towards the inclusion of students with disabilities in physical education: A study of Australian teachers. Australian Journal of Special Education, 15-27.
- Doulkeridou, A. E. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. International Journal of Special Education,, 1-11.
- Ferreira, J. (2008). Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais.
- Ferreira, V., Januário, N., Magalhães, R., Ferreira, D., Romão, A., & Rosa, D. &. (2020). Teachers' attitudes toward people with disabilities. Psychology and Behavioral Science International Journal,, 1-10.
- Ferreira, V., Nuno, J., Tavares, J., Santos, R., & Franco, r. (2019). Crenças e atitudes face às pessoas com deficiência: Perspetiva de professores de EF, treinadores e árbitros desportivos. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 291-300.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Fontes, F. (2016). Deficiência e Sociedade: visões e Modelos. Em F. Fontes, Pessoas com deficiência em Portugal (pp. 17-42). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Forlin, C. &. (2011). Teacher perceptions of the effectiveness of special education inclusion in secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 285-299.
- Ginis, K., Kiewitz, M., & Haney, R. (2003). Gender differences in attitudes toward people with disabilities in physical activity settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 1067-1077.
- Januário, N. (2021). Entrenar, educar y ganar- la inclusión por la práctica deportiva adaptada. Em R. d. Olga Ferrán, Buenas prácticas inclusivas en recreos y deporte en edad escola (pp. 147-159). Murcia: Universidad de Murcia.
- Januario, N., & Ferreira, V. (2022). Crenças e atitudes para com a pessoa com deficiência em desporto e atividades físicas: Variáveis diferenciadoras. Livro de Resumos das XXIII Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto (SPPD), X Galego-Português, e IV Luso-andaluz de Psicologia de la Actividad Física y el Deporte (pp. 73-74). Maia: IPMAIA/SPPD.
- Lara, F. M., & Pinto, C. B. (2016). A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. *Universitas: Ciências da Saúde*, 67-74.
- Matos, M., & Silva, I. (2015). Afirmam que as atitudes têm uma componente afetiva (emoções e sentimentos), cognitiva (conhecimento e crenças) e comportamental (tendência para agir ou reagir), e que essas dimensões são essenciais para entender como as atitudes se manifestam em contexto. *Revista Portuguesa de Educação*, 125-145.
- Molina, M., Rodríguez, I., & Pérez, .. (2010). Crenças e atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência. *Revista de Educação Especial*, 115-130.
- Morais, A., Pinto, P., & Rodrigues, P. (2019). Crenças e atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência: Um estudo com professores portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 45-57.
- Obrushnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching Children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 637-644.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Santos, M., & Almeida, L. (2019). Atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência: Um estudo com professores portugueses. *Revista de Educação Especial*, 55-69.
- Silva, P., & Faria, A. (2012). Atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência: Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 105-116.
- Teixeira, C. (2019). Atitudes dos professores em turmas com alunos NEE face à inclusão. Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe.
- Tripp, M. O. (2004). Teachers' perceptions of inclusion in physical education: The role of teacher attitudes and perceived barriers. *Adapted Physical Activity*, 232-243.
- Verdugo, A., Jenaro, C., & Arias, B. (1995).) Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervenció. Em M. Verdugo, *Personas con discapacidad, Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: Siglo Spain.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**MÚTIPLAS PERSPETIVAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE
ETNIA CIGANA: UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DO ALENTEJO**

Artur, Ana*; Almeida Roque, Catarina*; Cristóvão, Ana Maria*;

*Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora

aartur@uevora.pt, catarina.roque@uevora.pt, alc@uevora.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Crianças; Etnia cigana; Escola; Inclusão.

RESUMO

O estudo em foco, de natureza qualitativa e exploratória, reporta as perspetivas de vários atores de uma comunidade escolar sobre o processo de inclusão de crianças de etnia cigana num Agrupamento de Escolas (AE) do Norte Alentejo. O estudo teve como objetivo principal, conhecer o processo de inclusão de crianças e jovens de etnia cigana, desde o jardim de infância até ao 9.º ano de escolaridade. Para a recolha de dados, foram realizadas quatro entrevistas *focus group* com: i) encarregados de educação; ii) alunos; iii) professores; iv) técnicos especializados e uma entrevista individual ao diretor do AE e pesquisa documental aos documentos orientadores do referido Agrupamento. A análise dos dados, baseou-se na análise de conteúdo das entrevistas, a análise documental de documentos oficiais e a sua posterior triangulação. Os resultados preliminares sugerem que tem vindo a ser feito um trabalho de estreita colaboração entre a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, a Técnica de Intervenção Local e a comunidade cigana, com vista ao acesso, à frequência e participação na escola das crianças deste grupo populacional. Na perspetiva dos participantes, a Técnica de Intervenção Local, é vista como um elemento-chave neste processo através do seu trabalho de proximidade com a comunidade cigana. Tem-se verificado que cada vez mais crianças de etnia cigana frequentam a educação pré-escolar e permanecem na escola até, pelo menos, ao 9.º ano de escolaridade. As famílias consideram que a escola é importante na medida em que educa os seus filhos ao nível do saber estar, mas também porque espera que, ao terem sucesso na escola, possam ter um futuro melhor com trabalho melhor, relativamente às suas experiências

de vida. Foram também identificados alguns desafios relacionados com a itinerância sazonal da comunidade em estudo, que resulta no absentéismo dos alunos.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório *Review of Inclusive education in Portugal* (OCDE, 2022), apesar dos avanços realizados no âmbito da educação inclusiva, Portugal ainda enfrenta desafios para construir um sistema educativo verdadeiramente inclusivo. Um desses desafios diz respeito ao processo de inclusão de alunos das comunidades ciganas, os quais, de acordo com o mesmo relatório, apresentam taxas de matrícula e de sucesso escolar ainda baixas, relativamente à média europeia. Nesse sentido, é sugerido que se realizem estudos que permitam conhecer e caracterizar o trabalho que vem sendo desenvolvido em algumas Escolas para apoiar o acesso, a frequência e o sucesso dos alunos da comunidade cigana.

Nesta comunicação pretende-se apresentar os resultados preliminares de um estudo realizado num AE do Norte Alentejo, Território Educativo de intervenção Prioritária (TEIP), cujo principal objetivo foi: conhecer como se processa a inclusão de crianças e jovens de etnia cigana, desde o jardim de infância até ao 9.º ano na perspetiva dos participantes. Como objetivos específicos delinearam-se os seguintes: i) conhecer a perspetiva dos vários intervenientes da comunidade escolar sobre a inclusão das crianças e jovens de etnia cigana; ii) conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores, técnicos especializados e outros agentes da comunidade educativa; iii) identificar o papel e o envolvimento das famílias no processo de inclusão.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com a Estratégia Nacional para a Inclusão da Comunidade Cigana (2018) continua a registar-se discriminação social e cultural relativa à comunidade cigana. Por sua vez, a Escola ainda não conseguiu alcançar o seu potencial de inclusão. Como assinala Mendes et al. (2020), existem assimetrias significativas entre crianças de etnia cigana e outras crianças, no que respeita ao acesso e frequência da escolaridade, que se acentua com o avançar da escolaridade obrigatória. Para Surdu e Switzer (2015) a baixa participação de crianças ciganas na escola está ligada a diversos fatores, como por exemplo, o baixo envolvimento familiar, o desinteresse pela educação formal, as baixas expectativas sobre o que a escola pode oferecer e sobre o seu próprio futuro, a desconfiança no sistema educativo e a baixa autoestima relacionada com a sua situação socioeconómica. No entanto, alguns dados importantes parecem indiciar um processo de mudança, mais promissor de inclusão. Por exemplo, os dados apresentados no Perfil Escolar das Comunidades Ciganas – 2016/2017 (DGEEC, 2018),

indicam que 60% das crianças que entraram no 1.º ciclo já tinham frequentado a educação pré-escolar. Parece assim, que as famílias ciganas sentem que o jardim de infância e o 1º ciclo do Ensino Básico são espaços educativos onde podem confiar os seus filhos (DGE, 2021). Concomitantemente os contextos educativos referidos, estão a conseguir, de algum modo, acolher a diversidade cultural.

Dados mais recentes, apresentados no Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2020/2021 (DGEEC, 2023), indicam também que, à medida que se avança na escolaridade obrigatória, a percentagem de abandono escolar vai aumentando, sendo menor no 1º ciclo do ensino básico. Constatase ainda que o abandono escolar por parte das raparigas é menor ao nível do 1.º Ciclo, mas que aumenta nos níveis de ensino seguintes. Segundo Abajo & Carrasco (2004), a participação dos pais na vida escolar, a interação com os professores e a experiência de convivência intercultural da família contribuem positivamente para a permanência e o sucesso escolar das crianças ciganas. De facto, a escola inclusiva, como preconiza o Conselho Nacional de Educação (2018), considera a participação dos pais indispensável para garantir o sucesso educativo de todos os alunos. Em convergência, Tomé et al. (2016) apontam a escola como um espaço privilegiado para combater a discriminação e uma importante “interface cultural” capaz de criar pontes com a comunidade cigana.

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza qualitativa, assente no paradigma interpretativo. A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Estamos na presença de um estudo de caso, entenda-se o caso como “uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade” (Vilelas, 2017, p.194). A técnica de análise de dados foi baseada na metodologia proposta por Bardin (2008), como técnica de interpretação, sistematização e expressão do conteúdo. Neste sentido foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, com base num guião comum, quatro em *focus group* e uma individual ao diretor. Os participantes no estudo foram o diretor; professores de vários níveis de educação e ensino; os elementos da EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio À Educação

Inclusiva), alunos e encarregados de educação. Foram ainda recolhidos e analisados documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas, bem como, dados quantitativos, sobre as aprovações e reprovações ao longo dos anos, assim como dados sobre as novas turmas com etnia cigana, e dos alunos que têm aumentado.

Caracterização do contexto

De acordo com o Perfil Escolar das Comunidades Ciganas- 2020/2021 (DGEEC, 2023), o AE em estudo, está situado numa região de Média Alta Densidade populacional cigana, o que corresponde a 16,8%, do total de matriculados do país. Para responder a esta realidade, o AE dispõe de vários técnicos especializados incluindo duas mediadoras e uma Técnica de Intervenção Local. Existe ainda uma forte articulação com os recursos da comunidade para obter informação sobre as crianças, que têm idade para frequentar a educação pré-escolar. Por exemplo, o Centro de Saúde e a Segurança Social, são parceiros importantes para referenciar e apoiar as famílias.

RESULTADOS

Incentivo à frequência da educação pré-escolar

Uma das fragilidades identificadas pelo AE está associada ao absentismo dos alunos de etnia cigana. Para contrariar esta situação, as famílias são incentivadas a matricular os seus filhos na educação pré-escolar, nas idades mais precoces, e manter a frequência ao longo do ano. Procura-se que o hábito se instale e se mantenha nos ciclos de ensino seguintes. Para tal, foi criada uma equipa com uma animadora sociocultural e um psicólogo, que desempenham o papel de mediadores que desenvolvem “trabalho parental” com as famílias. Consiste em sensibilizar as famílias sobre a importância da educação pré-escolar, antes da entrada no ensino obrigatório. Procura-se “desconstruir medos e mitos” e criar laços de confiança. Foi também possível perceber que a Técnica de Intervenção Local (TIL) assume um papel muito importante no contacto direto com as famílias, atuando sempre que há indicação das educadoras de que faltou uma criança de etnia cigana. Para além disso, em parceria com os centros de saúde, e com a segurança social o AE consegue saber se num agregado familiar existem mais crianças, para que posteriormente possa contactar com a família, para que a criança frequente o pré-escolar. Segundo os participantes, nos últimos dois anos, nota-se uma maior regularidade na frequência das crianças desta faixa etária, sendo que há grupos de pré-escolar com elevado número de crianças de etnia cigana.

Articulação entre a TIL e os Encarregados de Educação

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Na perspetiva dos encarregados de educação, o papel da TIL assume particular importância, uma vez que, ao longo dos últimos anos tem desenvolvido um trabalho de parceria com os encarregados de educação, facilitando a comunicação entre a escola e a comunidade em foco. Os encarregados de educação conhecem-na bem e depositam nela total confiança. Os EE das crianças mais velhas, que frequentam o 1º ciclo indicaram que os filhos já tomam a iniciativa de ir à escola. No entanto, foi referido pelos professores que, ainda há trabalho a realizar uma vez que em alturas de trabalho sazonal na agricultura, as famílias deslocam-se para Espanha, e nessa altura, baixa a frequência das crianças na escola. Também foi referido que ao nível do 3º ciclo já há crianças de etnia cigana, uma situação que tem vindo a crescer nos últimos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados preliminares, analisados, evidenciam que há um trabalho consistente a ser desenvolvido com as crianças, alunos e famílias da comunidade cigana. Que o incentivo e o acompanhamento atento das crianças na educação pré-escolar está a ter resultados positivos uma vez que há crianças que já frequentam o 3º CEB. O papel da TIL é valorizado pelas famílias. No entanto, persistem dificuldades relacionadas, com a assiduidade das crianças e alunos, decorrentes da fragilidade socioeconómica das famílias que induz na procura trabalho em áreas geográficas longe da escola onde estão matriculadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J. & Carrasco, S. (2004) (Eds.). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. CIDE: Instituto de la Mujer.
- Alto Comissariado para as Migrações. (2018). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018. Diário da República n.º 230/2018, Série I de 2018-11-29.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas: Guião pedagógico para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2018). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2016/2017*. Ministério da Educação.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2020/2021*. Ministério da Educação.
- Mendes, M.M. (2018). Ciganos, Escola e Desigualdades. In CNE – Conselho Nacional da Educação (Ed.). *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 115-129). CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Mendes, M.M., Magano, O. & Costa, A.R. (2020). Ciganos Portugueses - Escola e Mudança Social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 92, 109-126.
- OCDE (2024). *Review of inclusive education in Portugal: Reviews of national policies for education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19900198>
- Surdu, L., & Switzer, F. (2015). Reading tales-an informal educational practice for social change. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(1), 24-28.
- Tomé, M. D. C., Carvalho, A., Sousa, J., Saraiva, D., Domingues, A., & Oliveira, M. F. (2016). O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. *Configurações*, 18, 87-104. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3659>
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/04312/2020 e UIDP/04312/2020.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**AUTOEFICACIA Y ÉXITO ACADÉMICO EN GRADUADOS CON
DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS**

Biagiotti, Gilda*; García-Carpintero, Arecia Aguirre*; Domenech, Ana*;

*Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
gbiagiotti@us.es

*Universitat Jaume I, Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias
Sociales, la Lengua y la Literatura, aaguirre@edu.uji.es

*Universidad de Cádiz, Departamento de Didáctica, ana.domenech@gm.uca.es

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: autoeficacia, discapacidad, educación superior, éxito académico, investigación cualitativa

El modelo ecológico de la discapacidad resalta la influencia de factores externos y personales, como la autoconciencia, la autodeterminación y la autoeficacia, en la retención y el éxito académico (Broido et al., 2023; Icekson et al., 2021; Mana et al., 2022; Reed et al., 2015). Entre los factores personales, las creencias de los estudiantes sobre sus propias capacidades han recibido especial atención en la investigación científica, destacando la autoeficacia como un concepto clave (Stagg et al., 2018). La autoeficacia se define como la percepción que tienen los individuos sobre su capacidad para tomar decisiones, organizar y ejecutar acciones que les permitan obtener un rendimiento satisfactorio y alcanzar los resultados deseados (Icekson et al., 2021). Esta habilidad influye de manera significativa en la toma de decisiones y en saber perseverar frente a las dificultades (Bandura, 1997; Hen y Goroshit, 2014). Así, la autoeficacia influye directamente en el nivel de esfuerzo que una persona está dispuesta a invertir en una tarea: una baja autoeficacia genera inseguridades respecto a las propias capacidades, lo que puede llevar a la persona a abandonar ante los primeros obstáculos (Bandura, 1997). En cambio, quienes poseen una alta autoeficacia suelen mostrar mayor perseverancia y tienen una probabilidad significativamente mayor de superar los desafíos con éxito (Madaus et al., 2003). Por esta razón, en el ámbito educativo, la autoeficacia se considera un potente predictor del aprendizaje, ya que influye directamente en la motivación, el rendimiento y los logros académicos (Da Silva et al., 2013; Wiederkehr et al., 2015). En particular, la autoeficacia académica hace referencia a la confianza que tiene el estudiante en su capacidad para llevar a cabo con éxito las

tareas relacionadas con sus estudios (Zajacova et al., 2005). En el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad, Reed et al. (2015) observan que, en muchos casos, estos estudiantes se sienten menos capaces de tener éxito, lo que aumenta el riesgo de bajo rendimiento académico en comparación con sus compañeros sin discapacidad. Los autores también señalaron que estos estudiantes suelen tener creencias de autoeficacia más bajas, así como menores habilidades académicas y menos recursos aprendidos. Estudios adicionales han concluido que los estudiantes con discapacidad enfrentan mayores niveles de estrés, problemas sociales, baja autoestima y puntuaciones más altas en depresión, factores que contribuyen a una baja autoeficacia (Stagg et al., 2018).

La presente comunicación se centra en analizar las experiencias de 32 graduados españoles con discapacidad que finalizaron con éxito la carrera universitaria en Ciencias Sociales y Jurídicas. Los resultados forman parte de un proyecto de investigación titulado «Historias de Éxito Universitario de Graduados con Discapacidad: Un Análisis Ecológico de Factores Personales y Contextuales» (2021-2025), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en el que participaron 95 personas con discapacidad que finalizaron una titulación universitaria en distintas áreas del conocimiento.

MÉTODO

El estudio ha seguido una metodología cualitativa, en una primera fase, a través de entrevistas individuales semiestructuradas para identificar los factores personales que contribuyen al éxito de las personas con discapacidad en la universidad. Esta comunicación recoge los datos obtenidos de 32 participantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas de 18 universidades españolas.

En cuanto al acceso a la muestra, se implementaron tres estrategias: contactar con las oficinas de apoyo a la discapacidad de las universidades españolas, emplear la técnica de bola de nieve (Cohen et al., 2000), y crear un perfil en Instagram para dar visibilidad al proyecto.

Para la recogida de datos se emplearon, como instrumento, las entrevistas individuales semiestructuradas. Algunas de las preguntas que guiaron la entrevista sobre los factores personales fueron las siguientes: ¿qué características o cualidades personales cree que influyeron en su permanencia y finalización de los estudios universitarios? ¿Por qué? Durante tus estudios universitarios, ¿tuviste dificultades? ¿Cuáles? ¿Qué hizo para afrontarlas? ¿Por qué? Cuando estabas en la universidad, ¿acudiste al servicio de apoyo a discapacitados? ¿Por qué? ¿Necesitaste adaptaciones

curriculares? En caso afirmativo, ¿en qué consistieron? ¿cuál fue el proceso para conseguir esas adaptaciones y cómo supo el profesorado que tenías una discapacidad?

Para garantizar la validez y fiabilidad de los instrumentos, ambos guiones de entrevista se validaron mediante el método del juicio de expertos. Participaron diferentes miembros del profesorado e investigadores con y sin discapacidad, expertos en discapacidad y educación superior, y profesionales de las oficinas de apoyo a la discapacidad.

Las entrevistas fueron realizadas individualmente por los distintos miembros del equipo de investigación. De los 32 participantes, la mayoría de las entrevistas (72%) se realizaron en línea, otro 19% cara a cara y un 6% mediante llamada telefónica.

Se realizó un análisis estructural progresivo y se diseñó inductivamente un sistema de categorías y códigos, siguiendo la propuesta de Huber (2004). Este sistema se desarrolló una vez transcritas todas las entrevistas, considerando los temas emergentes en la información obtenida, así como la literatura sobre éxito universitario y discapacidad. El análisis se llevó a cabo utilizando el software de análisis de datos MaxQDA. Las entrevistas se analizaron individualmente y, tras el proceso de categorización, se llevó a cabo una segunda categorización por parte de todo el equipo de investigación. Este segundo análisis en grupo ayudó a categorizar la información dudosa de la forma más objetiva posible.

Se utilizó un formulario de consentimiento informado, en el que se informaba a los participantes de los objetivos y procedimientos del estudio. A través de este documento, los participantes expresaron su conformidad y dieron su autorización para la recogida y el análisis de los datos. Además, se garantizó su anonimato y el equipo se comprometió a borrar y no difundir la información de la persona que decidiera no seguir participando en el proyecto. Tras el análisis, cada entrevistador proporcionó una copia del informe de resultados a cada participante, permitiéndole revisar, modificar o borrar cualquier información. La autorización del estudio fue concedida por el Comité de Ética del organismo financiador de la Comunidad Autónoma (156/2021).

RESULTADOS

Los hallazgos se dividen en tres secciones: primero, se describen las características personales que los titulados con discapacidad consideran claves para superar los obstáculos; en segundo lugar, se exploran las estrategias que emplearon para superar las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, finalmente, se analizan las acciones que realizaron para obtener apoyos y establecer relaciones con otros miembros de la comunidad universitaria.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

El análisis de las características personales de los participantes permitió identificar varios factores personales que ellos consideraron esenciales para superar barreras y alcanzar el éxito. Entre estos factores destacan la autoconfianza, la determinación, la proactividad y la perseverancia. La autoconfianza jugó un papel fundamental en cuanto ayudó a los graduados a conocerse mejor y a fortalecer su confianza en sus habilidades. Enfrentar situaciones difíciles les permitió aprender estrategias de afrontamiento que aumentaron su autoconfianza. La determinación se manifestó en la actitud de los graduados para enfrentar situaciones que les preocupaban, a pesar de las dificultades que podían surgir por su discapacidad o la falta de apoyo. La proactividad fue otra característica que les permitió buscar apoyo en el momento en los que se encontraban en dificultad. Por último, la perseverancia se reveló como un factor clave para alcanzar el éxito académico. Los graduados reconocieron la importancia de esforzarse, establecer metas claras y regular sus emociones para controlar la frustración.

Además de estas características, se analizaron las estrategias específicas de afrontamiento que implementaron ante situaciones complejas, demostrando su autoeficacia. En primer lugar, los graduados destacaron la importancia de la planificación y organización del estudio. Subrayaron que era fundamental mantener una rutina diaria para estudiar sus materias, ya que su esfuerzo a menudo era mayor debido a su discapacidad. Otro aspecto mencionado fue la falta de accesibilidad de los materiales y recursos educativos. La tecnología resultó ser un gran apoyo, ya que muchos utilizaron tecnología asistencial para acceder o adaptar el material a sus necesidades. Sin embargo, a veces se encontraron con profesores que no proporcionaban los materiales en formato digital, lo que les llevó a solicitar proactivamente estos ajustes. Los graduados también enfrentaron dificultades no solo para acceder a los materiales, sino también para comprender el contenido. En estos casos, buscaban apoyo de los docentes solicitando tutorías individuales para reforzar conceptos y aclarar dudas. Las pruebas de evaluación representaron otro de los principales retos. Muchos docentes ofrecieron modos alternativos de evaluación, pero algunos graduados se negaron a utilizarlos para no diferenciarse de sus compañeros. Además, la mayoría de los graduados solicitó una extensión del tiempo permitido para los exámenes, ya que la falta de tiempo dificultaba la gestión del estrés y el procesamiento de la información.

Por último, los resultados analizan las estrategias empleadas por los graduados para enfrentar las dificultades que surgieron a lo largo de su trayectoria académica. La mayoría de ellos contactó proactivamente a los servicios de apoyo para personas con

discapacidad, para expresar sus necesidades y obtener las herramientas necesarias para su desarrollo académico. No obstante, muchos graduados no recibieron información suficiente sobre estos servicios y, en ocasiones, se vieron obligados a investigar por su cuenta para encontrar los contactos adecuados. Una vez que accedieron a los servicios de apoyo, no todos quedaron satisfechos con la atención recibida. Un problema recurrente fue la falta de comunicación entre las oficinas de apoyo y los profesores respecto a las adaptaciones específicas requeridas por cada estudiante. Como resultado, algunos graduados optaron por contactar directamente a los docentes para informarles sobre su situación. Además, varios prefirieron evitar intermediarios, comunicándose directamente con los profesores en cuanto esto también les permitía tener relaciones más cercanas con el personal docente. Por otro lado, los graduados tuvieron que emplear estrategias de afrontamiento a causa de los problemas de accesibilidad de los espacios físicos de la universidad. Ante la falta de aulas accesibles, debían contactar al personal universitario para solicitar cambios.

Estos resultados subrayan la relevancia de la autoeficacia como un facilitador del éxito, ya que la capacidad de actuar de manera proactiva ante los desafíos contribuye a superar obstáculos y alcanzar los objetivos académicos.

CONCLUSIONES

Una de las principales contribuciones de este estudio radica en la metodología empleada, ya que no existen investigaciones cualitativas previas que analicen la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. Este artículo ofrece una visión sobre cómo la autoeficacia se traduce en estrategias y acciones concretas en la vida académica de estos estudiantes. Esto permite una comprensión más profunda de los datos obtenidos en otros estudios que miden la autoeficacia a través de escalas, al identificar las habilidades y estrategias que caracterizan esta capacidad.

Los resultados de múltiples investigaciones indican que los niveles de autoeficacia en estudiantes universitarios con discapacidad son bajos, incluso inferiores a los de sus pares sin discapacidad (Reed et al., 2015; Stagg et al., 2018). Estos hallazgos son coherentes con el elevado número de estudiantes con discapacidad que abandonan sus estudios. Sin embargo, este estudio destaca que existen otros factores que pueden favorecer el éxito académico, sugiriendo que su presencia o ausencia en un individuo puede determinar su capacidad para completar sus estudios. A partir de los resultados presentados, se puede concluir que las personas con discapacidad que

logran el éxito académico cuentan con estrategias y habilidades de afrontamiento asociadas a una alta autoeficacia.

Por lo tanto, las universidades deberían implementar iniciativas, como programas destinados a aumentar la autoeficacia académica de los estudiantes, así como proporcionar servicios y recursos que fortalezcan los factores que contribuyen al éxito de los estudiantes con discapacidad y, en consecuencia, incrementen las tasas de graduación (Hen & Goroshit, 2014). Es fundamental que los estudiantes universitarios con discapacidad desarrollen habilidades para enfrentar las dificultades que se han identificado en diversos países, tales como la falta de planificación por parte del profesorado, la carencia de adaptaciones, la inaccesibilidad de los materiales, la atención insuficiente de las oficinas de apoyo a la discapacidad y las dificultades en las relaciones con docentes y compañeros. En este contexto, las universidades deben seguir mejorando sus servicios y ofrecer programas de formación y sensibilización a toda la comunidad universitaria para optimizar los procesos de inclusión de las personas con discapacidad.

REFERENCES

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Broido, E.M., Erwin, V.M., Stygles, K., Fraley, L., & Najdek, R. (2023). "Disability is something you can be proud of": College student activists claiming disability identities and creating cross-disability communities. *Journal of College Student Development* 64(3), 274-291. <https://doi.org/10.1353/csd.2023.a901169>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th edition). Routledge/Falmer.
- Da Silva Cardoso, E., Phillips, B. N., Thompson, K., Ruiz, D., Tansey, T. N., & Chan, F. (2016). Experiences of Minority College Students with Disabilities in STEM. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 375–388. <https://eric.ed.gov/?id=EJ113376>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Huber, G.L. (2004). The analysis of qualitative data as process of classification. In M. Kiegelmann (Ed.), *Qualitative research in psychology* (2nd ed.) (pp. 206-216). Verlag Ingeborg Huber.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Icekson, T., Begerano, O.D., Levinson, M., Savariego, J., & Margalit, M. (2021). Learning difficulties and loneliness in college and beyond: The mediating role of self-efficacy, proactive coping, and hope. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10508. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910508>
- Madaus, J.W., Ruban, L.M., Foley, T.E., & McGuire, J.M. (2003). Attributes contributing to the employment satisfaction of university graduates with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 159-169. <https://doi.org/10.2307/1593649>
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2022). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 85-95. <https://doi.org/10.1177/0731948720918821>
- Reed, M.J., Kennett, D.J., & Emond, M. (2015). The influence of reasons for attending university on university experience: A comparison between students with and without disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/1469787415589626>
- Stagg, S.D., Eaton, E., & Sjoblom, A.M. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: A mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26-42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S., & Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy: Internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology in Education*, 18, 769–784. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9308-8>
- Zajacova, A., Lynch, S.M., & Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
PERSPETIVAS DE PAIS SOBRE INCLUSÃO: UM PROJETO EM
CONSTRUÇÃO**

Rodrigues, Hugo¹; Vaz, Paula².

¹ Instituto Politécnico de Bragança

² Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD),
Instituto Politécnico de Bragança

hugo.jeronimorodrigues@gmail.com; paulavaz@ipb.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: inclusão; pais/encarregados de educação; perspetivas.

ENQUADRAMENTO

A escolaridade obrigatória e gratuita, possibilitou o acesso de todos à escola. Esta democratização da escola acarretou, num primeiro momento, problemas de integração de crianças com deficiência. Mas esta nova perspetiva do ensino obrigou à construção e criação de estruturas e mecanismos que permitissem não apenas a sua integração, mas a sua inclusão. Correia (2017) refere que é imprescindível perceber o significado da diferença que existe entre alunos e compreender que existem problemas que os vão acompanhar durante o seu percurso escolar. A Escola Inclusiva, visa responder a esta necessidade, sendo aquela onde crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem ter serviços e respostas que se adequem às suas especificidades e capacidades, sempre que possível nas classes regulares na área da sua residência (Correia, 2017).

A criação de diversas associações de pais de crianças com deficiência, contra a segregação ou humanistas, conjuntamente com estudos científicos e uma evolução do conceito de deficiência, permitiu, já em pleno século XX que fosse criado um movimento para a integração, tendo por principal objetivo eliminar a exclusão social a que estes indivíduos estavam sujeitos (Montgomery, 2022).

Existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. Segundo Loureiro (2017) a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Para Oliveira et al. (2023) uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade.

É inegável a relevância da colaboração da escola e família para o sucesso da inclusão das crianças na escola, tendo especial relevo em crianças com NEE. Segundo Marujo (1998) o êxito escolar está profundamente relacionado com a participação dos pais na educação dos filhos, especialmente em alunos com NEE. Tanto a família como a escola têm a obrigação de educar a criança salientando que o estatuto, os papéis e os objetivos específicos da família e da escola não são iguais e é por isso que as relações entre ambos têm tanto de simétrico como de complementar (Alarcão, 2002).

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola (Loureiro, 2017). É muito importante que família e escola se unam na criação de uma aliança com vista a conseguirem ajudar educandos e consequentemente alunos, de forma que os consigam tornar cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade dos nossos dias (Barbosa & Neves, 2019).

Costa (2003) defende que se torna necessário que a família e a escola empreendam projetos comuns de cooperação, por mais complexas e conflituais que possam ser os interesses, valores, expectativas, poderes e culturas dos dois interlocutores, para não adiarem ou silenciarem esta tarefa comum na qual dificilmente alguém os poderá substituir. Os pais podem constituir uma rede de apoio aos professores, colaborando com eles no desenvolvimento de estratégias, que visem melhorar o rendimento escolar dos seus filhos.

Mais especificamente no contexto da inclusão de alunos com NEE, importa referir o aporte que alguns estudos têm trazido. No estudo realizado por Bennett et al. (1997) nos Estados Unidos, observou-se que os pais sentem os benefícios para a inclusão dos seus filhos quando estes estão inseridos numa sala de aula inclusiva. Observaram ainda que os pais têm tido experiências geralmente positivas no que diz respeito à inclusão dos seus filhos. Num outro estudo de Felizardo et al. (2017) percebeu-se que os pais de crianças com NEE referem que o apoio é menor do que aquele que necessitam em relação às necessidades, nomeadamente no suporte emocional e instrumental. Já Coelho et al. (2017) na sequência da investigação que realizaram, dizem-nos que os pais de crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), referem dificuldades na obtenção do apoio necessário para a efetiva inclusão escolar dos seus filhos. Rousseau et al. (2022) na sua investigação com

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

pais de crianças com NEE relativamente à sua inclusão em contexto escolar, obtiveram que 74% dos pais concordavam ou concordavam plenamente que as necessidades dos seus filhos tinham sido corretamente identificadas; 60% reconheceram que as matérias, as instruções e as intervenções eram adequadas quer para a adaptação, quer para a satisfação das necessidades dos seus filhos. Apuraram, ainda, que 75% dos pais se encontram envolvidos no processo de inclusão dos respetivos filhos. Num estudo de Satherley e Norwich (2022) conheceram-se fatores que influenciam pais de alunos com NEE na escolha da escola que os filhos frequentam, sendo três deles primordiais: o ambiente escolar, a abordagem atenciosa com os alunos e o tamanho da turma.

De uma primeira pesquisa feita, parece haver escassez de estudos neste campo, nomeadamente quando se trata de estudar as perspetivas dos pais acerca da inclusão dos seus filhos na escola, situação que se poderá ou não confirmar com o desenvolvimento deste trabalho.

Neste sentido, interessa entender melhor que perspetivas têm os pais de crianças com NEE sobre a inclusão, pergunta que dá o mote para a presente investigação. Esta está a ser realizada no âmbito de uma dissertação do mestrado em Educação Especial e Inclusiva do Instituto Politécnico de Bragança

Objetivos

Conhecer as perspetivas dos pais de crianças com NEE sobre a inclusão dos seus filhos na escola.

Conhecer as atitudes gerais dos pais de crianças com NEE face à inclusão.

Conhecer as relações dos pais de crianças com NEE, com os membros da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

Verificar o impacto das variáveis habilitações literárias, profissão, idade da criança, ano de escolaridade que frequenta, sexo, problemática da criança e tipo de medidas que lhe estão aplicadas, nas atitudes dos pais de crianças com NEE face à inclusão.

Verificar o impacto das variáveis habilitações literárias, profissão, idade da criança, ano de escolaridade que frequenta, sexo, problemática da criança e tipo de medidas que lhe estão aplicadas, nas relações dos pais de crianças com NEE, com os membros da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

METODOLOGIA PREVISTA

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Optou-se por uma metodologia quantitativa, enquadrada no paradigma positivista. Recorrer-se-á ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados e à análise estatística como forma de tratamento dos mesmos.

População e Amostra

A amostra será constituída por pais de alunos com NEE de diferentes escolas da região norte de Portugal. Tentar-se-á que respondam pelo menos 30 pais. Será uma amostra de conveniência e não probabilística (Bäckström, 2008). Serão contactados diferentes agrupamentos de escolas, a quem se solicitará autorização para a recolha dos dados e colaboração na distribuição dos instrumentos de recolha de dados junto dos pais de crianças com NEE que frequentam os 1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico.

Instrumentos de Recolha de Dados

Serão utilizados dois instrumentos de recolha de dados: um questionário sociodemográfico e a Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” (Bennett et al., 1997). Este questionário utiliza uma escala de avaliação de Likert com 7 opções de resposta (1- discordo totalmente a 7- concordo totalmente), e duas sub-escalas: atitudes gerais face à inclusão (com quatro itens); relações com os membros da equipa (com cinco itens). O questionário será traduzido e adaptado aos objetivos da presente investigação.

Procedimentos de Recolha de Dados e Ética na Investigação

Em termos de procedimentos de recolha de dados, o estudo tem o parecer da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança e está já a ser solicitada autorização à Direção-Geral da Educação. Serão posteriormente contactados os agrupamentos de escolas, primeiro informalmente, e de seguida será formalizado o processo junto dos mesmos, para posterior recolha de dados juntos dos pais. Os instrumentos serão disponibilizados ou em papel ou via digital, consoante a opção de cada agrupamento de escolas, e chegarão aos pais através do diretor de turma ou das associações de pais. Os dados serão recolhidos mantendo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas individuais. Antes do preenchimento os participantes terão de ler e aprovar um consentimento informado.

Procedimentos de tratamento e análise de dados

Para o tratamento e análise de dados será utilizada a estatística descritiva e inferencial, recorrendo-se para tal a software específico (Statistical Package for the Social Sciences - SPSS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referido, até ao momento, sobressai a escassez de estudos sobre esta temática, o que fundamenta a pertinência desta investigação. Acresce que o papel dos pais está contemplado no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, o que também nos motiva a produzir conhecimento sobre as suas perspetivas acerca da Inclusão. Com mais conhecimento a este nível, poder-se-ão (re)desenhar formas de trabalhar, de atuar, de comunicar e de relacionamento entre todas as partes envolvidas, no sentido de contribuir cada vez mais para a inclusão de crianças e jovens com NEE nas escolas.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Centro de Investigação em Educação Básica com a referência UIDB/05777/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/05777/2020>).

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. UNESCO.
- Alarcão, M. (2002). *(des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica* (2a ed). Quarteto.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Bäckström, B. (2008). *Metodologia das ciências sociais: Métodos quantitativos*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/9499>
- Barbosa, C., & Neves, I. (2019). Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal. *Revista Liberato*, 119–132. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2019v20n34.p119>
- Bautista, R. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. Em A. Escoval & R. Bautista (Eds.), *Necessidades educativas especiais* (1. ed). Dinalivro.
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion Into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115–131.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2015). *Metodologia de investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Çitil, M. (2020). Informative parent training on parental advocacy and legal rights for families with children with special educational needs. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 178–193. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.016>

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Coelho, G. R., Campos, J. Ap. D. P. P., & Benitez, P. (2017). Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual. *Psicologia em Revista*, 23(1), 22–41. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p22-41>
- Correia, L. (2017). *Fundamentos da educação especial*. Flora Editora.
- Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10675>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a). Almedina.
- Direção-Geral da Educação. (2024, outubro 22). *Documentos de referência internacionais*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-internacionais>
- Felizardo, A., Do Rosário Ribeiro, E., Cardoso, A. P., & Campos, S. (2017). Família e bem-estar: Contributos para uma educação inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 6(1), 375. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.757>
- ISEC2015 Equity and Inclusion. (2015). *Declaração de Lisboa sobre equidade educativa*. isec2015lisbon-pt. <https://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- Loureiro, M. (2017). Relação família-escola: Educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 103–113. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>
- Marujo, H. M. Á., Neto, L. M. V. A., & Perloiro, M. de F. (1998). *A família e o sucesso escolar: Guia para pais e outros educadores* (1. ed). Presença.
- Montgomery, D. (2022). *Advocacy descriptions of rural fathers of children with autism* [Tese de Doutoramento, Grand Canyon University]. <https://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.24680.34568>
- Nações Unidas. (2015). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Oliveira, R., Souza, M., & Fonseca, M. (2023). Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: Uma revisão da

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

literatura. *Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade*, 2(1), 1–22.
<https://doi.org/10.36942/revincluso.v2i1.842>

PORDATA. (2024, outubro 22). *Taxa de abandono escolar precoce por sexo*.

PORDATA. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/qualificacoes-da-populacao/taxa-de-abandono-escolar-precoce-por-sexo>

Rousseau, M., Mackunnon, S., & Girard, S. (2022). Inclusive educational practices in childcare settings: Perspective of parents of children with special needs. *Journal on Developmental Disabilities*, 27(2), 1–20.

Satherley, D., & Norwich, B. (2022). Parents' experiences of choosing a special school for their children. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 950–964.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967298>

Serra, H. (2009). Educação especial, estigma ou diferença? *Saber & Educar*, 14, 1–5.
<https://doi.org/10.17346/se.vol14.127>

Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo bolonha* (5a edição). Pactor.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais* (Instituto de Inovação educacional).

Legislação consultada

Assembleia da República. Lei nº86/1976, de 10 de abril. Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

**IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**EL DERECHO A ELEGIR: GRADUADOS CON DISCAPACIDAD NARRAN
LOS MOTIVOS QUE LES IMPULSARON A ESTUDIAR UNA TITULACIÓN
UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD**

Orozco, Inmaculada*; Sanz-Martínez, Patricia**; Sánchez-Díaz, María de las
Nieves***; Pecellín, Roberto Carlos**; Tontini, Laura**

*Universitat Jaume I (Castellón, España)

**Universidad de Sevilla (Andalucía, España)

***Universidad Internacional de la Rioja (Logroño, España)

lorozco@uji.es ; psanz1@us.es; mariadelasnieves.sanchez@unir.net ;
rpecellin@us.es; lauton@alum.us.es

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Éxito académico, Educación Superior, Graduados con discapacidad, Ciencias de la Salud.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación está estrechamente vinculada a un proyecto de investigación más amplio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, la Agencia Estatal de Investigación y fondos FEDER de la Unión Europea [“Historias de Éxito Universitario de Graduados con Discapacidad: Un Análisis Ecológico de Factores Personales y Contextuales”-PID2020-112761RB-I00].

Los estudiantes con discapacidad de titulaciones de Ciencias de la Salud a menudo enfrentan estigmas y estereotipos, que dificultan su pleno desarrollo profesional, ya que la sociedad tiende a identificarlos como "incapaces de ejercer la medicina" o de brindar "atención segura" a los pacientes. Esta comunicación tiene como objetivo explorar las motivaciones que llevan a los graduados españoles con discapacidad a acceder a la universidad y, específicamente, a estudiar en el campo de las Ciencias de la Salud. Dos preguntas de investigación guiaron este análisis:

1. ¿Por qué los graduados con discapacidad en Ciencias de la Salud decidieron estudiar en la universidad?
2. ¿Cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a elegir una carrera en Ciencias de la Salud?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Aunque el número de estudiantes con discapacidad que ingresan a la educación superior está en aumento, sus tasas de graduación aún son menores que las de aquellos sin discapacidad (Keptner & McCarthy, 2020). De hecho, las titulaciones de Ciencias de la Salud presentan los mayores retos y barreras para los estudiantes con discapacidad (Jarus et al., 2023). Estudios previos reportan que los desafíos que enfrentan estos estudiantes en el campo de Ciencias de la Salud están relacionados con dificultades de asistencia a clases debido citas médicas o problemas de salud (Miller et al., 2009), falta de accesibilidad en los entornos universitarios y clínicos (Neal-Boylan et al., 2018), dificultades con la interacción con pacientes (Gross et al., 2023), y barreras para participar en las clases y en la vida universitaria (Moriña & Orozco, 2021).

A pesar de esta situación, existe evidencia de que, cuando los estudiantes con discapacidad completan sus estudios en carreras de Ciencias de la Salud, la atención médica para poblaciones vulnerables mejora, así como la relación entre los profesionales y los pacientes (Norris et al., 2020). Para aumentar la equidad e inclusión de estos estudiantes en las carreras de Ciencias de la Salud, es necesario sensibilizar sobre los desafíos que enfrentan y las motivaciones que, a pesar de estos obstáculos, los impulsan a matricularse en estas titulaciones. Entre estas razones, se encuentran mejorar las relaciones con los pacientes y desarrollar nuevas actitudes y prácticas educativas inclusivas, justas y de calidad (Meeks et al., 2022; Seidel & Crowe, 2017).

En resumen, múltiples estudios se han centrado en las barreras que experimentan los estudiantes con discapacidad en Ciencias de la Salud en la universidad (Nash et al., 2022), utilizando estudios de corte cuantitativo (Meeks et al., 2022) y explorando contextos distintos al español (Lindsay et al., 2022). Para llenar este vacío en la literatura, esta comunicación se centra en analizar, desde una investigación narrativa, la perspectiva de graduados españoles con discapacidad, qué motivaciones los llevaron a matricularse en estudios universitarios y, específicamente, en titulaciones de Ciencias de la Salud.

METODOLOGÍA

El estudio involucró a 16 estudiantes graduados con discapacidad de 8 universidades españolas. Las universidades a las que pertenecían, excepto una que era privada y de enseñanza a distancia, eran todas públicas y presenciales. Los criterios de inclusión para seleccionar a los participantes fueron los siguientes: haber completado sus estudios de grado y/o posgrado a partir del curso académico 2016-2017, diversidad de sexo y variedad de títulos universitarios en Ciencias de la Salud.

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escuela Inclusiva:

Conquistas e Desafíos na Contemporaneidade

La edad promedio de los participantes fue de 29,25 años. La media de años que tardaron en completar sus estudios de Ciencias de la Salud fue de 4,07 años, a excepción de las titulaciones más largas como Medicina, donde fue de 7,3 años. En el transcurso de la entrevista, de estos 16 estudiantes, solo cinco tenían estudios de posgrado (Máster) y 10 estaban trabajando.

Para acceder a los participantes, se contactó por correo electrónico y teléfono con el personal técnico de los servicios de apoyo a la discapacidad de las diferentes universidades, así como asociaciones de personas con discapacidad. Además, se utilizó la técnica de bola de nieve (Cohen & Arieli, 2011) para contactar con participantes de proyectos anteriores. El uso de las redes sociales del equipo de investigación como Instagram y Twitter fueron fundamentales para acceder a más participantes que cumplieran con dicho perfil.

El diseño de este estudio se basó en un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista semiestructurada individual como principal técnica de recolección de datos. Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con cada participante, ambas validadas por expertos en educación inclusiva y por graduados universitarios con y sin discapacidad. El primer guion de entrevista exploró factores personales (autoconcepto, autonomía, autodeterminación, autoeficacia y resiliencia) en relación con la retención y finalización de los estudios, así como el concepto de éxito académico. El segundo guion se centró en factores externos (entidades o personas clave para su finalización).

La mayoría de las entrevistas fueron realizadas de manera online por miembros del equipo de investigación que contaban con experiencia en discapacidad, utilizando diferentes plataformas (n=16) como Google Meet, Blackboard Collaborate Ultra y Skype. Solo cuatro participantes realizaron las entrevistas de manera presencial.

Esta investigación obtuvo la aprobación ética del Comité de Ética del Ministerio de Salud y Familias de Andalucía (Servicio de Salud de la Junta de Andalucía, España; ID 156/2021). También todos los participantes firmaron un consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas en audio y cada participante recibió las transcripciones por correo electrónico para mostrar su conformidad y realizar aquellos cambios que consideraba oportunos. Para salvaguardar el anonimato de todos los participantes, se emplearon enumeraciones en el texto (P1-P16).

Finalmente, los datos transcritos fueron analizados progresivamente utilizando un sistema inductivo de categorías y códigos. Posteriormente, surgieron nuevos subcódigos relacionados con temas e ideas claves. Por último, se analizó cada uno de

estos subcódigos para su posible combinación o fusión con otros códigos. El procesamiento de datos se llevó a cabo utilizando el software MAXQDA 22.

RESULTADOS

¿Por qué los graduados con discapacidad en Ciencias de la Salud decidieron estudiar en la universidad?

Cuatro de los participantes egresados destacaron la curiosidad y las ganas de aprender. En este sentido, reconocieron que para desarrollar estos aprendizajes necesitaron de la guía y orientación del profesorado. Por otro lado, la posibilidad de estudiar en la Universidad ha contribuido para que estos estudiantes hayan tenido la oportunidad de salir del núcleo familiar y valerse por ellos mismos en contextos diferentes a los que estaban acostumbrados y consecuentemente ganar en independencia/autonomía.

Bueno no lo pensé y al final fue bien, porque al salir de mi núcleo familiar, vi que me era más favorable para hacer los estudios, porque mi hermana me comentó para el año siguiente ya te trasladas a nuestra ciudad y yo le dije que no, que ahí estaba bien (P84).

Otro motivo frecuentemente mencionado por seis de los egresados con discapacidad estaba relacionado con la posibilidad de conseguir un buen trabajo que le sirviera de sustento vital. Asimismo, todos los estudiantes egresados que participaron en el estudio habían tenido al menos una persona referente que le impulsó a estudiar en la universidad como familiares, amigos y profesores del instituto que orientaban sobre las posibles carreras universitarias a las que podían acceder, destacando así su potencial.

¿Cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a elegir una carrera en Ciencias de la Salud?

Gran parte de los participantes destacaron que la propia discapacidad les ha dado la oportunidad desde pequeños para entablar una relación estrecha con profesionales de la salud de diferentes especialidades. Precisamente, esas experiencias dejaron huella en sus vidas, queriendo adquirir e imitar los mismos roles que estos profesionales adoptaron con ellos cuando lo necesitaron.

Yo creo que por mi experiencia personal de haber acudido a muchos hospitales haber tenido trato con muchos médicos, pues al final pensé qué bueno que alguien a mí me había dado una vez una oportunidad de cambiar un poco mi vida y yo quería, puedes

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

cambiar la vida de alguien de alguna manera y eso es lo que me lleva a querer ser médico. (P82)

Algunos de los participantes coincidieron en que la elección de una carrera de Ciencias de la Salud respondía a un acto vocacional que les brindaba la oportunidad de ayudar a los demás. Sintieron empatía por aquellas personas que podían sufrir algún problema de salud y reflejaban su interés y pasión por poderlos asistir y apoyar. Por otro lado, el tipo de discapacidad ha sido también crucial en la elección de los estudios en el área de Salud. Los participantes eran conscientes de sus limitaciones a la hora de desempeñar labores en determinadas profesiones sanitarias.

Entonces al final fue más descarte de cosas que podía hacer que realmente a lo mejor como una super vocación desde que tengo 8 años de que quisiera ser fisioterapeuta, no, que la carrera me ha gustado sí, pero fue mucho más el hecho de decir bah me quiero dedicar a algo de salud “vamos a ser realistas qué es lo que puedes hacer tú, dentro del mundo de la salud (P78).

El acceso a las carreras universitarias del área de Ciencias de la Salud en España se haya muy limitado por requerir notas de corte altas. La propia discapacidad de estos participantes había contribuido positivamente en cursar estudios en estas carreras.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Algunos estudios han mostrado que los estudiantes con discapacidad eligen estudiar Ciencias de la Salud para demostrar su valía (Frank et al., 2020). Sin embargo, las motivaciones de nuestros participantes no estaban relacionadas con "demostrar algo", sino simplemente con aprender, tener un empleo y llevar una vida independiente y digna (Harrington et al., 2021). Así, la primera conclusión identificada es que la propia discapacidad actúa como un elemento motivador para que estos estudiantes opten por estos estudios. Mejorar las relaciones profesional-paciente, establecer una relación cercana y poder desempeñar los mismos roles que, en su experiencia, estos profesionales tuvieron con ellos, fueron motivaciones esenciales (Norris et al., 2020). Por lo tanto, la segunda conclusión es que su vocación e interés en ayudar a los demás fueron motivaciones internas para elegir carreras de Ciencias de la Salud (Gross et al., 2023). En consecuencia, la tercera conclusión de este estudio se relaciona con los factores externos que motivaron a los graduados con discapacidad a estudiar en la universidad (Stergiopoulos et al., 2018). Existen ciertos agentes que los apoyaron en su camino: la familia, compañeros y amigos. Así, se identificó que las redes sociales y el apoyo fueron

elementos motivadores para que los estudiantes eligieran estudiar en la universidad (Neal-Boylan et al., 2018). En este sentido, surgen varias implicaciones prácticas de esta comunicación. En primer lugar, esta comunicación destaca la necesidad de que, desde las universidades e instituciones de salud, no solo se reconozca el valor de los estudiantes y profesionales con discapacidad en este campo, sino también se garantice que, de acuerdo con sus necesidades y capacidades, puedan acceder y desarrollar sus estudios y profesión en igualdad de condiciones con sus compañeros. En este sentido, el profesorado es una pieza clave en la universidad para eliminar las barreras que los estudiantes con discapacidad puedan enfrentar en el acceso, la participación y el éxito en los entornos de aprendizaje y laborales.

En definitiva, la investigación ofrece las motivaciones de los graduados y graduadas universitarias, con discapacidad en Ciencias de la Salud, aportando nuevas perspectivas sobre cómo las universidades pueden promover una inclusión más efectiva y equitativa.

REFERENCIAS

- Frank, H., McLinden, M., & Douglas, G. (2020). Accessing the curriculum; university-based learning experiences of visually impaired physiotherapy students. *Nurse Education in Practice*, 42, 102620. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102620>
- Gross, E., Jarus, T., Mayer, Y., Zaman, S., Mira, F. M., Boniface, J., ... & Young, M. (2023). Professional practice placement as a unique challenge for students with disabilities in health and human service educational programmes. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2195858>
- Harrington, E. E., Santos, G. O., & Potvin, M. C. (2021). Postsecondary education students with disabilities' perceptions of occupational therapy-led coaching. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1790>
- Jarus, T., Krupa, T., Mayer, Y., Battalova, A., Bulk, L., Lee, M., ... & Roberts, E. (2023). Negotiating legitimacy and belonging: Disabled students' and practitioners' experience. *Medical Education*, 57(6), 535-547. <https://doi.org/10.1111/medu.15002>
- Keptner, K., & McCarthy, K. (2020). Mapping occupational therapy practice with postsecondary students: A scoping review. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1617>

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Lindsay, S., Fuentes, K., Ragunathan, S., Lamaj, L., & Dyson, J. (2022). Ableism within health care professions: a systematic review of the experiences and impact of discrimination against health care providers with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2107086>
- Meeks, L. M., Stergiopoulos, E., & Petersen, K. H. (2022). Institutional accountability for students with disabilities: a call for liaison committee on medical education action. *Academic Medicine*, 97(3), 341-345. <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004471>
- Miller, S., Ross, S., & Cleland, J. (2009). Medical students' attitudes towards disability and support for disability in medicine. *Medical Teacher*, 31(6), e272-e277. <https://doi.org/10.1080/01421590802516814>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021). Health sciences and inclusive pedagogy: a qualitative study exploring educational practices for students with disabilities at Spanish universities. *Health Education Research*, 36(3), 337-348. <http://doi.org/10.1093/her/cyab017>
- Nash, R., Conner, B., Fellows, K., Clemmensesn, B., Gullickson, R., & Goldrup, S. (2022). Barriers in medical education: a scoping review of common themes for medical students with disabilities. *Discover Education*, 1(4), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s44217-022-00003-0>
- Neal-Boylan, L., & Miller, M. (2017). Treat me like everyone else: The experience of nurses who had disabilities while in school. *Nurse educator*, 42(4), 176-180. <https://tinyurl.com/357mbr6v>
- Norris, M., Hammond, J., Williams, A., & Walker, S. (2020). Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909>
- Seidel, E., & Crowe, S. (2017). The state of disability awareness in American medical schools. *American journal of physical medicine & rehabilitation*, 96(9), 673-676. <http://doi.org/10.1097/PHM.0000000000000719>
- Stergiopoulos, E., Fernando, O., & Martimianakis, M. A. (2018). "Being on both sides": Canadian medical students' experiences with disability, the hidden curriculum, and professional identity construction. *Academic Medicine*, 93(10), 1550-1559. <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002300>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
A ESCOLA À PROVA DO CANCRO PEDIÁTRICO: UMA ANÁLISE
SOCIOLÓGICA**

Martins, João Eduardo

Faculdade de Economia da Universidade do Algarve; Centro Interdisciplinar de
Ciências Sociais (CICS.NOVA) - FCSH da Universidade Nova de Lisboa

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Escola; cancro pediátrico, inclusão, imprevisibilidade

O cancro aparece nos dias de hoje, nas sociedades contemporâneas, representado como um flagelo social (Pinell, 1992). Apesar de historicamente já existir como doença nas sociedades pré-modernas ele é definido como uma doença da modernidade. Na história da medicina, da doença e da saúde, é o paradigma biomédico aquele que predomina e afirmou a sua hegemonia e é assim também no processo socio-histórico de constituição da representação dominante do cancro como problema social. Como fenómeno social total que afecta as mais variadas dimensões da vida em sociedade, coloca problemas na medicina, mas também económicos, culturais, sociais, políticos, educativos e por isso mesmo às políticas públicas e à acção do Estado. Se isto se coloca para a doença cancro para os adultos, num período muito recente da nossa história, o cancro nas crianças e jovens começou a ter maior atenção pública e política por parte dos governos nacionais e em particular dos países da União Europeia.

Também em Portugal a luta contra o cancro pediátrico só recentemente começou a estar nas preocupações das políticas de saúde. Para além da definição social do doente e da doença tal como representado hegemonicamente pelo paradigma biomédico, uma crescente exigência de democracia sanitária tem vindo a colocar no centro do debate das políticas de saúde, o doente como cidadão, a importância do reconhecimento da experiência dos doentes e suas famílias e o papel crescente das associações e movimentos de doentes, numa leitura mais complexa, e portanto mais rica, das políticas de saúde.

É neste contexto que pensamos que faz todo o sentido o nosso projeto de investigação com o título “Enfrentar o cancro na infância e na juventude: Um estudo sociológico sobre os modos de apropriação das políticas públicas de luta contra o cancro em Portugal”. Trata-se de colocar o doente, as suas famílias e os técnicos no centro das políticas públicas de saúde de combate ao cancro e reconhecer que para além do

paradigma biomédico, a experiência e a perspetiva dos doentes e suas famílias, a experiência e as perspetivas dos técnicos e voluntários que lidam e procuram dar suporte quotidianamente aos seus clientes na vida das associações de pais e amigos das crianças com cancro, é fundamental para ter uma visão alargada e antropológica da doença (Laplantine, 1991) e por outro lado, para a compreensão do Estado em ação (Jobert & Müller 1987). Também a relação do cancro pediátrico com a escola não tem sido objecto de estudo dos sociólogos em Portugal. Isto faz acrescer a relevância de produzir conhecimento científico sobre esta relação.

A presente comunicação tem como objetivo a partilha e discussão dos resultados de investigação de um estudo realizado no âmbito de um pós-doutoramento em Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa sobre a prova do cancro pediátrico na infância e na juventude e no modo como os atores, crianças, jovens e famílias, enfrentam a doença cancro a partir do momento do seu diagnóstico. Tendo como uma das dimensões de análise a escolarização das crianças e jovens com cancro, a investigação faz recurso a uma metodologia qualitativa que procurou compreender em profundidade também o modo como estes atores fazem a escola a partir do momento em que o cancro entra nas suas vidas.

Do ponto de vista teórico o objecto de estudo concilia uma leitura sociológica que articula os seguintes contributos:

- De uma Sociologia Política da Ação Pública (Lascoumes e Le Galès, 2010) com centralidade do conceito de ação pública;
- Da Sociologia da Imprevisibilidade (Grosseti, 2004) com centralidade do conceito de imprevisibilidade e de irreversibilidades relativas múltiplas;
- Da Sociologia da Individuação (Martuccelli, 2006) com centralidade do conceito de *épreuve* (provação);
- De uma Sociologia do Sofrimento (Soulet, 2009) com centralidade do conceito de sofrimento social e de formas sociais do sofrimento

Foram realizadas dezanove entrevistas compreensivas (Kaufmann, 1996) em profundidade a jovens sobreviventes do cancro, familiares diretos e técnicos de uma associação de pais e amigos de combate ao cancro. Do ponto de vista ético foi assegurado o anonimato e a confidencialidade da informação e os nomes atribuídos aos atores no texto são nomes fictícios. Os principais resultados permitem-nos dizer que o cancro é um fenómeno imprevisível que entra de forma abrupta na vida das crianças, dos jovens e das suas famílias, interrompendo inesperadamente o seu percurso escolar

e fazendo com que a sua experiência escolar (Dubet & Martuccelli, 1996) seja marcada por uma relação difícil à instituição escolar, sendo que esta, por sua vez, não parece estar preparada para compreender as necessidades educativas que a doença coloca às suas vidas. É a escola como um todo que é posta à prova na sua capacidade de fazer uma educação inclusiva.

Os resultados de investigação a que chegámos permitem-nos já dizer que a escola e o projeto escolar são substancialmente afetados nas crianças e jovens que são diagnosticados com um cancro pediátrico, a vida familiar sofre uma verdadeira provação, levando a uma ruptura biográfica dos seus membros e a uma mudança significativa nas relações sociais no interior das famílias e a relação ao trabalho dos pais e dos familiares sofre mutações significativas, plurais e diversas.

Os dados empíricos recolhidos permitem identificar três tipos-ideais de situações distintas na relação à escolarização das crianças e jovens afetados pelo cancro pediátrico.

- O primeiro, que remete para a continuidade do processo escolar sem interrupção mesmo que a partir da “escola no hospital” em colaboração com a instituição escolar.
- O segundo modelo, que remete para a disrupção escolar, uma vez que em resultado da doença e dos tratamentos estas crianças e jovens não têm condições de saúde para continuar a sua escolarização e perdem o ano escolar.
- Uma terceira situação típica em que apesar da escola burocrática e no papel estar disponível para continuar a apoiar os alunos doentes, na prática a escola não é suficientemente flexível na sua atuação e “na prática depois não está disponível”.

Os desafios face à escolarização e ao trajeto escolar das crianças e jovens diagnosticados com cancro

a) Continuação do percurso educativo em articulação dos serviços educativos dos hospitais

O relato da técnica Jacinta Soares, mestre em Ciências da Educação, é muito elucidativo sobre estas três diferentes situações. Quando a escola se articula com os hospitais e os alunos estão em condições de fazer as tarefas à distância é “possível continuar a acompanhar o ano lectivo”.

“Na parte da escola também temos relatos muito diferentes, portanto, há crianças que conseguem continuar a acompanhar o ano lectivo e a escola em articulação com os hospitais, a parte educativa dos hospitais, as equipas educativas, consegue articular as aulas, ir partilhando os conteúdos, ir

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

enviando as fichas de avaliação e o aluno faz e depois é enviado outra vez para a escola, portanto, há realmente crianças e jovens que conseguem continuar esta parte escolar, com o apoio da escola no hospital, com o apoio das professoras.” (Jacinta Soares, Técnica da APACC)

b) Interrupção do percurso escolar

Quando a doença se torna incapacitante ou os tratamentos são muito agressivos e debilitantes e os efeitos secundários são muito complicados, mais não resta aos alunos afetados pelo cancro pediátrico para interromper o ano escolar.

“Há outros jovens que por causa dos tratamentos ou mesmo por causa do tipo de cancro que não o conseguem fazer, portanto, não têm condições, os efeitos secundários são mesmo muito complicados, ou o tipo de cancro é muito delicado e não consegue estar capaz para fazer as fichas nem com o apoio escolar, portanto, é interrompido o ano letivo, e quando regressam à escola, regressam ao ano em que ficaram.” (Jacinta Soares, Técnica da APACC)

c) Continuação incompreendida do percurso escolar

Um terceiro tipo-ideal remete para uma situação em que a escola disponibiliza-se para acompanhar os alunos mas depois de facto, na prática não é flexível nos processos de ensino-aprendizagem. A doença cancro pediátrico, não é percebida na sua especificidade pela escola e por alguns professores e quando a doença não é compreendida é o direito destas crianças e jovens à educação que é posto em causa. A escola burocrática e no papel funciona em descoincidência articulada com a escola que discrimina e reproduz desigualdades.

“Também existe aqui um intermédio, que é a escola disponibiliza-se mas depois não é flexível ao ponto de perceber que, por exemplo, agora com a questão da pandemia também facilitou muito estas aulas à distância, mas por vezes, por muito que a criança ou que o jovem queira estar em frente ao computador a assistir à aula, não consegue, ou não está bem disposto, ou fez a quimioterapia na semana passada e está com muitas náuseas e não consegue estar sentado, ou não consegue estar deitado, ou está constantemente a ir à casa de banho e por muito que a escola a nível burocrático e no papel esteja disponível para continuar a apoiar e a dar soluções e a dar resposta a estas crianças quando é na prática depois não está disponível, ou não consegue perceber depois porque é que faltou duas semanas seguidas quando era só ligar o computador, entre aspas, portanto, também acontece muito (...)” (Jacinta Soares, Técnica da APACC)

A ruptura com as sociabilidades dos grupos de pares

Os pais das crianças e dos jovens entrevistados falam das dificuldades que os seus filhos sentem, quando de um diagnóstico de cancro, de conseguir acompanhar a escola e outra questão fundamental que se coloca na vida dos seus filhos, são as relações de sociabilidade com os pares que se interrompem bruscamente. A passagem da escola para o internamento no hospital, por vezes por períodos prolongados, faz romper de forma abrupta os laços sociais com os colegas e amigos, “a escola não é só conteúdos programáticos, escola é também estar com os outros”. A socialização pelo brincar, pelo jogo, pelo conversar, toda esta componente “não é substituível online”.

Esta é uma das irreversibilidades relativas que provoca a doença, cancro pediátrico, nas vidas de muitas destas crianças e jovens. As amizades que se perdem na escola, no clube desportivo, na vida social anterior à doença. A socialização escolar é substituída para muitas destas crianças e jovens, pela socialização no hospital. Ao “mundo escolar” sucede-se o “mundo da doença” e uma identidade que se reinventa agora, pela centralidade da doença na sua vida quotidiana.

“Portanto, nos casos em que a escolarização continua, muitas vezes as crianças e os pais queixam-se, de não conseguir acompanhar, porque não consegue estar presente nas aulas todas, porque a disposição não permite que a criança esteja a acompanhar a aula ou que esteja a fazer um trabalho ou que esteja a estudar. Portanto, muitas vezes os pais falam disto, da dificuldade em conseguir acompanhar, e depois também é toda a vertente social. Porque a escola não é só conteúdos programáticos, a escola é também estar com os outros. É brincar, é jogar, é conversar, é fazer umas partidas. Portanto, toda essa componente não é substituível online.” (Aldina Maria, Técnica da APACC)

Dificuldades escolares que advém do efeito-professor

Outra das dificuldades que os pais identificam remete para o que poderíamos designar por efeito-professor. Há professores com mais sensibilidade para perceber como a doença afeta a vida escolar destes alunos e outros professores com menos sensibilidade. Quando essa sensibilidade falta no professorado, aspetos como o cansaço e a fadiga em resultado da doença ou dos tratamentos intensos de quimioterapia e de radioterapia, podem ser percebidos, por exemplo, como “preguiça”. Os efeitos da doença no corpo físico afastam estes alunos das características dos “clientes-ideais” (Becker, 1952) que frequentam a escola. As sequelas do cancro pediátrico são transmutadas em *handicaps escolares*.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

“Depois, claro que, pronto, à parte desta questão mais de meios, depois há também questões específicas com professores, não é, professores ou escolas. São mesmo professores que são mais sensíveis, outros professores que têm um bocadinho mais de dificuldade em compreender algumas questões, portanto, temos experiências diferentes de parte dos pais. Por exemplo, uma coisa que alguns pais dizem é que a questão da fadiga às vezes não é bem compreendida pelos professores depois no regresso à escola, porque muitas das crianças depois do tratamento sentem um cansaço muito mais frequente ou mais intenso. Depois, isso pode confundir-se com preguiça (risos) e há alguns pais que têm alguma dificuldade em passar isto a alguns professores.” (Aldina Maria, Técnica da APACC)

EM JEITO DE CONCLUSÃO

A escolarização das crianças e jovens é fortemente afetada quando o cancro pediátrico lhes bate abrupta e inesperadamente à porta. O diagnóstico da doença faz com estes “alunos” passem a incorporar o papel social de “doentes” e com que o “mundo da escola” seja substituído pelo “mundo do hospital”. São três os tipos ideais de relação à escola que identificámos nos alunos diagnosticados com cancro pediátrico. Um primeiro tipo em que apesar da interrupção dos percursos escolares para internamento no hospital, a escola e o hospital articulam-se de modo a que mesmo à distância os alunos asseguram a sua continuidade escolar. Um segundo tipo em que a gravidade da doença e dos tratamentos levam às crianças e jovens a interromper o percurso escolar, no limite, estes alunos podem não sobreviver à doença e um terceiro tipo em que apesar da escola do ponto de vista burocrático e formal se disponibilizar para assegurar o percurso escolar destas crianças e jovens, de facto, ao nível das práticas pedagógicas e organizacionais, aquilo que depois prevalece é a incompreensão escolar. As relações de sociabilidade entre pares que se rompem, os professores que não compreendem os efeitos da doença e uma cultura organizacional escolar em dissonância com as necessidades educativas destes alunos parecem comprometer em muitas das situações a sua boa integração escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, H. (1952). Variações de classe social na relação professor-aluno. *Jornal Americano de Sociologia Educacional*, 25, 451-465.
- Dubet F. & Martuccelli, D. (1996). *A L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

- Grosseti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jobert B. & Müller P. (1987), *L'État en action. Politiques Publiques e Corporatisme*. Paris: PUF.
- Laplantine, F. (1991), *Antropologia da Doença*, São Paulo: Martins Fontes.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2010), *Sociologie De L'Action Publique*, Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Pinell, P. (1992). *Naissance d'un fléau. Histoire de la lutte contre le cancer en France (1890-1940)*. Paris: Mâtalié.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris: Édition Nathan.
- Soulet, M-H. (2009), "La souffrance sociale, pathologie des sociétés contemporaines", *Éthique publique*, vol. 11, n° 2 | 72-77.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**LA EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES ACERCA DE LOS
PRINCIPIOS DEL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL
APRENDIZAJE A PARTIR DE UN PROCESO DE AUTOFORMACIÓN**

Travé-González, Gabriel H.*; Márquez-Díaz, José Ramón*

*Universidad de Huelva

* Universidad de Huelva

gabriel.trave@dedu.uhu.es; jose.marquez@dedu.uhu.es

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Diseño Universal para el Aprendizaje; igualdad de oportunidades; formación de profesores; investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

En España, los enfoques vinculados a la mejora de la respuesta a la diversidad de las escuelas han superado finalmente las modalidades de integración educativa, para apostar por la plena inclusión del alumnado (Katz, 2015). Entre ellos, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) persigue adaptar los procesos de diseño y desarrollo del currículo al alumnado y evitar la incorporación de barreras de acceso y participación (CAST, 2018; Yerkey, 2022). Entre los muchos atributos de los docentes comprometidos con el paradigma del DUA, es preciso aludir a dos aspectos fundamentales. El primero hace alusión a la búsqueda activa por parte de los docentes de herramientas y recursos adaptados a los niveles de desempeño del alumnado antes de que este fracase. En el segundo se pone de manifiesto la propia acción del alumnado en un aula dualizada, destacando su capacidad para tomar las decisiones correctas en términos académicos, garantizando así un mayor nivel de aprendizaje (Edyburn y Edyburn, 2021).

Desde la generalización del enfoque, se ha apostado por la formación del profesorado en torno al DUA, obteniéndose resultados en general favorables, especialmente en aquellos estudios con profesorado en activo (Rusconi y Squillaci, 2023; Sánchez-Serrano, 2022).

Justamente, la necesidad de conocer el impacto de los procesos de autoformación en torno al DUA da origen a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué evolución se identifica en las concepciones docentes acerca de los principios del enfoque del DUA en el profesorado de un centro educativo tras el desarrollo de un

proceso de autoformación? Para dar respuesta a la pregunta planteada previamente, se emprendió un proceso de investigación en función del siguiente objetivo general: medir la evolución de las concepciones docentes acerca de los principios del enfoque del DUA previamente al desarrollo de la formación y una vez finalizada.

MÉTODO

La presente investigación es de naturaleza cuantitativa. Han participado 20 docentes en activo, de los cuales 14 son mujeres y 6 son hombres, con edades comprendidas entre los 26 y 59 años. Por su parte, la experiencia docente oscila entre los 1 y los 36 años. Los participantes imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de una provincia de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España).

Para la recogida de datos, se administró el cuestionario de Sánchez-Fuentes et al. (2019) antes y después de la formación, con la finalidad de medir las percepciones del profesorado sobre el DUA y la evolución de sus concepciones previamente al desarrollo de la formación y una vez finalizada, obteniendo 20 respuestas en la administración del pretest y 19 respuestas en el posttest.

El cuestionario, compuesto por 20 ítems, se organiza en tres factores correspondientes a los tres principios del DUA: Factor 1. Proporcionar múltiples opciones de representación (ítems 1-5); Factor 2. Proporcionar múltiples opciones para la acción y la expresión (ítems 6-13); y Factor 3. Proporcionar múltiples medios para la implicación (ítems 14-20). El cuestionario se estructura en función de una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta, a saber: 1 (nunca); 2 (a veces); 3 (casi siempre); y 4 (siempre).

Los datos fueron analizados a partir de los estadísticos descriptivos, utilizando para ello el software SPSS.23. Con la finalidad de conocer la existencia de correlaciones estadísticamente significativas, se utilizó la prueba de Levene para la igualdad de varianzas.

RESULTADOS

Previamente al desarrollo de las actuaciones formativas del proyecto de formación en centro, se administró el cuestionario de Sánchez-Fuentes et al. (2019), siendo cumplimentado de nuevo por el profesorado una vez finalizado el proceso formativo. A continuación, se presentan los resultados de las medias pretest y posttest en función de los tres principios del enfoque del DUA.

En primer lugar, se recogen los datos relativos al principio de representación.

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Como puede observarse, los ítems experimentan una evolución, exceptuando el 2 y el 5 que disminuyen ligeramente. En cualquier caso, en todos los ítems se logra un nivel de acuerdo superior a 3, implicando la declaración de prácticas y concepciones alineadas con el enfoque (Tabla 1).

Tabla 1

Principio de representación

Ítems	pre_post	N	Media	Des. típ.
1. Conoces medios para ofrecer alternativas a la información visual.	Pre	20	3,05	,759
	post	19	3,47	,612
2. Es importante explicar detalladamente los conceptos que son relevantes.	Pre	20	3,70	,657
	post	19	3,68	,671
3. Es importante presentar una estructura clara en los contenidos en clase.	Pre	20	3,80	,523
	post	19	3,89	,315
4. Es importante explicar las ideas principales de diversas maneras y con ejemplos.	Pre	20	3,85	,489
	post	19	3,95	,229
5. Es importante resaltar las ideas principales.	Pre	20	3,85	,489
	post	19	3,79	,419

Fuente: elaboración propia.

Analizando los resultados relativos al principio de expresión, se pone de manifiesto una evolución en positivo en todos los ítems que componen el factor (Tabla 2).

Tabla 2

Principio de expresión

Ítems	pre_post	N	Media	Des. típ.
6. Conoces medios para que los estudiantes puedan expresarse en clase de diversas maneras.	Pre	20	3,10	,718
	post	19	3,21	,631
7. Conoces software de apoyo para los materiales electrónicos.	Pre	20	2,40	,598
	post	19	2,84	,688
8. Es necesaria la comunicación por diferentes medios - tutorías, correo electrónico, foros, etc.-	Pre	20	3,50	,761
	post	19	3,68	,582
9. Acepto que los estudiantes utilicen diferentes medios para las tareas que les propongo.	Pre	20	3,15	,988
	post	19	3,53	,513
10. Los aprendizajes deben ser graduados y secuenciados.	Pre	20	3,70	,571
	post	19	3,84	,375
11. El apoyo es fundamental para conseguir las metas de los estudiantes.	Pre	20	3,80	,523
	post	19	3,95	,229
12. Es necesario el apoyo en la construcción de las estrategias.	Pre	20	3,60	,598
	post	19	3,79	,419
13. Es necesaria la ayuda para gestionar los recursos y las	Pre	20	3,60	,681

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

tareas necesarias para las clases.	post	19	3,68	,478
------------------------------------	------	----	------	------

Fuente: elaboración propia.

De entre todos los ítems, se puede destacar el 7, en el cual se observa una diferencia estadísticamente significativa en función del análisis de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas (Tabla 3).

Tabla 3

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas

Ítem		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
7. Conoces software de apoyo para los materiales electrónicos.	Se han asumido varianzas iguales	,006	,940	-2,144	37	,039

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, y en relación con el principio de implicación, se recogen los datos en los que se evidencia una escasa oscilación entre los diferentes ítems, existiendo 3 ítems en los que se observa una disminución de la media (Tabla 4).

Tabla 4

Principio de implicación

Ítems	pre	post	N	Media	Des.típ.
14. Es importante la autonomía de los estudiantes.	Pre		20	3,80	,410
	post		19	3,74	,562
15. Es importante proporcionar ejemplos reales y relevantes para la vida.	Pre		20	3,85	,366
	post		19	3,95	,229
16. Es importante minimizar las distracciones.	Pre		20	3,85	,366
	post		19	3,74	,562
17. Es importante destacar la importancia de las metas a alcanzar.	Pre		20	3,75	,444
	post		19	3,84	,501
18. Acepto distintos niveles en la consecución de los objetivos en función de la capacidad de cada estudiante.	Pre		20	3,55	,605
	post		19	3,79	,419
19. Los apoyos deben ser individualizados en función de las necesidades de cada estudiante.	Pre		20	3,90	,308
	post		19	3,74	,452
20. La motivación debe ser adecuada a los estudiantes.	Pre		20	3,95	,224
	post		19	3,95	,229

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escuela Inclusiva:

Conquistas e Desafíos na Contemporaneidade

Las conclusiones del estudio se articulan en función del objetivo general planteado, destinado a medir la evolución de las concepciones docentes acerca de los principios del enfoque del DUA previamente al desarrollo de la formación y una vez finalizada.

Los resultados del pretest evidenciaron una alta alineación del profesorado participante en la formación en centro en los tres principios del enfoque, incluso antes de comenzar con el desarrollo de las actuaciones. De este modo, se aprecia una alta concienciación del profesorado con los planteamientos inclusivos. No obstante, una vez finalizada la formación, los datos del posttest registran aumentos o estabilidad en las medias de 14 de los 20 ítems que conforman el cuestionario. Específicamente, uno de los ítems perteneciente al segundo principio del DUA destaca por la existencia de una diferencia estadísticamente significativa, en concreto referida al conocimiento de software de apoyo para los materiales electrónicos.

En definitiva, se puede concluir que el desarrollo de la formación ha evidenciado la evolución de las concepciones y prácticas docentes hacia escenarios didácticos con mayor capacidad para responder a la creciente diversidad de las aulas.

REFERENCIAS

- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2*.
<http://udlguidelines.cast.org>
- Edyburn, K. y Edyburn, D. L. (2021). Classroom menus for supporting the academic success of diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 243-249.
<https://doi.org/10.1177/1053451220944381>
- Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>
- Rusconi, L. y Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(5), 466-482.
<https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Sánchez-Fuentes, S., Jiménez, D., Sancho, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

- Sánchez-Serrano, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *Journal of Neuroeducation*, 3(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>
- Yerkey, E. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje: eliminando barreras a través de opciones. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 7-8. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA
ESCOLAR/EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: INCLUSÃO EM FOCO**

Acuna, José Tadeu*; Ciantelli, Ana Paula Camilo**; Leite, Lúcia Pereira***; Martins,
Maria Helena Venâncio****

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru (Brasil) **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru (Brasil) ***Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru (Brasil) ****Universidade do Algarve (UALg), Campus de Gambelas (Portugal)

tadeuacuna@gmail.com; ana.ciantelli@unesp.br; lucia.leite@unesp.br;
mhmartin@ualg.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Superior. Psicologia Escolar/Educacional.

RESUMO

Neste trabalho são apresentadas algumas propostas desenvolvidas pelos(as) autores(as) ao longo de suas experiências como pesquisadores(as) e psicólogos(as) no campo da Educação Inclusiva. Especificamente, investe-se em relatar possibilidades de intervenções em contexto acadêmico com o objetivo de promover melhores condições de acessibilidade e sucesso aos estudantes com deficiência.

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior tornou-se uma questão relevante e atual impulsionada por políticas globais que direcionaram ações inclusivas (UNESCO, 1994; 2014) e pela democratização de acesso neste nível de ensino. Como resultado, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm vindo a vivenciar profundas transformações decorrentes de uma nova era marcada pela atenção à diversidade dos estudantes, à luz dos princípios inclusivos, implicando uma reconfiguração dos espaços físicos e das práticas pedagógicas para responder às singularidades de todos os estudantes.

Além do ingresso, é preciso que tenham ao seu dispor recursos físicos, humanos e pedagógicos os quais permitam a conclusão com sucesso dos seus estudos, bem

como a preparação adequada para a inserção no mercado de trabalho (Ciantelli, Acuna, Martins & Leite, 2021). Neste trabalho, defende-se a ideia de que a atuação da Psicologia Escolar/Educacional pode favorecer e proporcionar suporte a trajetória acadêmica das pessoas com deficiência.

A Psicologia Escolar/Educacional é uma ciência, área de atuação, campo de pesquisa que investiga e procura intervir sobre os fatores relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar fundamentos à Pedagogia para compreender a relação entre o desenvolvimento humano e o processo educacional (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007, 2019). Em termos normativos, o CFP (2007) esclarece que as práticas psicológicas nas escolas e IES podem ser realizadas com grupos ou individualmente, por exemplo, [...] “Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de

projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos” (CFP, 2007, p.18). Relativamente ao Ensino Superior, a Psicologia Escolar/Educacional proporciona valiosas contribuições no processo de inclusão, conceito este entendido como a condição de que todos os estudantes aprendam em espaço comum, mediante as respostas às suas necessidades e particularidades. Isso significa que incluir requer equidade e igualdade de oportunidades para aprender e se manter aprendendo; logo, é crucial a disponibilidade de uma série de serviços e profissionais para efetivar esses princípios na práxis social do cotidiano acadêmico (Acuna, 2022). Incluir, ou seja, possibilitar melhores formas de participação, torna-se imperativo quando se pensa no progressivo ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil. No recente Censo da Educação Superior Brasileira de 2023, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ([INEP], 2024), no ano de 2019 houve 48.520 matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência e/ou altas habilidades; em 2020, 55.829; em 2021, 63.404; em 2022, 79.262; em 2023, 92.756 matrículas. Ou seja, é preciso responder às necessidades educacionais e sociais deste público, sendo que as pesquisas apontam que tal processo ainda é lento e assistemático, uma vez que estes estudantes se deparam com muitas ausências, ou com a insuficiência de recursos e condições para ingressar, permanecer e concluir os seus estudos com sucesso (Ciantelli et al., 2021). Neste sentido, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar possibilidades de atuação do profissional de Psicologia Escolar/Educacional no âmbito do Ensino Superior, com vista a promover contextos acadêmicos inclusivos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS INTERVENÇÕES

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Parte-se da concepção de que o desenvolvimento humano não é um processo espontâneo, pois apesar de existir uma base biológica que garante a dinâmica do funcionamento orgânico de cada pessoa, são as interações humanas contextualizadas com as condições sociais que garantem o desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Leontiev (1978), o nascimento não garante a humanidade do ser, ele precisa aprender e tornar-se humano, mediante a internalização do patrimônio histórico-cultural produzido pelas gerações que o antecederam. Neste sentido, o desenvolvimento humano é histórico e socialmente determinado.

Assim, entende-se que a garantia da acessibilidade e o respeito às diferenças individuais são fundamentais para o desenvolvimento e emancipação do ser humano. Ser acessível ou tornar algo acessível é possibilitar a participação e a permanência, com qualidade, dos sujeitos nos mais diferentes ambientes e interações. Isso requer uma série de ajustes e adaptações contextuais, bem como práticas sociais fundamentadas no respeito e legitimação das diferenças. Desta forma, garantir acessibilidade também é superar barreiras, compreendidas como todo e “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos” (Lei 13.146, 2015).

Portanto, pensar no desenvolvimento do gênero humano requer refletir sobre as formas de garantir a efetiva inclusão das pessoas nos mais diferentes ambientes, uma vez que incluir se desdobra no planejamento e execução de adaptações contextuais, das e nas relações sociais considerando a participação e permanência destes sujeitos nessas circunstâncias, as quais devem ser positivas ao seu desenvolvimento.

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES

Parte-se da premissa que é preciso analisar condições contextuais para que assim sejam construídos indicadores a serem trabalhados na intervenção. O mapeamento institucional das condições de acessibilidade presentes na Instituição de Ensino Superior (IES), a partir do olhar do profissional de psicologia escolar/educacional, é uma importante prática uma vez que o foco da análise incide sobre o impacto dos suportes e barreiras que os estudantes com deficiência encontram em seu cotidiano.

A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) oferece uma visão estratégica sobre as práticas educacionais adotadas na universidade, revelando os valores e diretrizes que orientam o funcionamento dessa instituição. A partir do estudo do PDI, é possível identificar como as políticas acadêmicas e de gestão influenciam a organização do ambiente de ensino, o que inclui o desenvolvimento de práticas

pedagógicas direcionadas para a inclusão e o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Este tipo de investigação também fornece importantes indicadores sobre como pode acontecer o apoio aos estudantes com deficiência. Por meio do PDI, é possível verificar se a instituição contempla, de forma clara, ações de acessibilidade, políticas de inclusão, adaptações curriculares e suporte psicopedagógico, elementos essenciais para garantir que esses estudantes tenham acesso pleno ao processo educativo e participem de forma igualitária na vida acadêmica.

Mediante a análise das propostas contidas no PDI, especialmente as de amparo e suporte à trajetória e permanência do estudante com deficiência, o(a) profissional de psicologia escolar/educacional poderá propor à gestão da universidade a revisão das medidas de apoio, se assim necessário. Desta forma, a atuação do(a) psicólogo(a) está na dimensão da gestão acadêmica e na promoção da acessibilidade programática, a qual se refere à adaptação e implementação de políticas públicas, normas e regulamentos institucionais voltados para assegurar os direitos das

pessoas com deficiência.

Para além da revisão e aprimoramento das políticas de inclusão, defende-se que o(a) profissional de psicologia escolar/educacional deve integrar as Comissões de Acessibilidade, cujo papel é assegurar o cumprimento de leis e políticas de inclusão no ambiente acadêmico. Estas comissões podem funcionar em caráter consultivo e deliberativo, sendo fundamentais para a promoção da equidade no ambiente universitário. Apesar de existirem extensas atribuições, uma delas é a análise das demandas específicas dos estudantes com deficiência e a proposição de ações que garantam a acessibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, eventos acadêmicos e administrativos. De entre as contribuições da atuação do(a) psicólogo(a) junto às comissões, está a identificação e superação de barreiras comunicacionais e atitudinais, propondo campanhas e materiais que invistam na comunicação acessível e desconstrução de mitos e estereótipos face à condição de deficiência.

Relativamente à intervenção com professores(as), ao trabalhar diretamente com estes(as), o(a) profissional de psicologia pode mediar a relação entre docentes e alunos, proporcionando orientações que os ajudem a repensar as práticas de ensino. Isso permite a implementação de atividades dirigidas que não consideram apenas as necessidades específicas dos estudantes, mas também promovam um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, contribuindo para a desconstrução de mitos e preconceitos em relação às deficiências e às diferentes formas de aprender. Logo,

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

favorece a acessibilidade pedagógica, uma vez que são repensados o ensinar e o aprender, bem como os fatores relacionados com estes processos.

De assinalar ainda que a colaboração entre psicólogos(as) e coordenadores(as) de curso é essencial para o desenvolvimento de estratégias que visem apoiar estudantes com deficiências ou alguma necessidade específica de aprendizagem. É possível fornecer orientações sobre os direitos e deveres desses discentes, esclarecendo aspectos legais de apoio à sua inclusão. Esta parceria permite que os coordenadores elaborem e executem práticas específicas de suporte aos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e reconheça as individualidades. Neste aspecto, o(a) psicólogo(a) pode ser concebido como um facilitador do trabalho da coordenação de cursos, bem como orientar práticas assertivas a serem executadas tanto com docentes quanto discentes.

Assim, é importante também, intervir com os próprios estudantes, possibilitando primeiramente acolhimento e escuta qualificada, de modo a que estes se sintam confortáveis para relatarem as suas vivências acadêmicas e, sobretudo as suas necessidades educacionais específicas. Atendendo a que o psicólogo(a) escolar/educacional tem como função social oportunizar processos de humanização e desenvolvimento, elevando pensamentos críticos e reflexivos dos sujeitos nos espaços educacionais, a “sua atuação pode se pautar no provimento de ações voltadas ao empoderamento e à autoadvocacia (ou autodeterminação/autodefensoria) de estudantes com deficiência”, favorecendo a permanência e inclusão desses sujeitos nesses espaços (Ciantelli & Leite, 2022, p.103). Iniciativas que contemplem intervenções grupais de cunho educacional e psicossocial juntos aos estudantes com deficiência, e posteriormente, ações de sensibilização e conscientização sobre a temática relacionada com a inclusão educacional, deficiência e a acessibilidade no Ensino Superior, revelam ser suportes necessários para a construção de políticas públicas e para a promoção da inclusão (Ciantelli & Leite, 2022).

Além disso, o psicólogo(a) pode participar, junto com as instituições, na construção ou melhoria de redes de apoio e suporte social e emocional aos estudantes com deficiência, como a criação de grupos de apoio e acolhimento e de gabinetes de apoio e/ou comissões de acessibilidade, além de “incentivar e garantir a maior participação de estudantes com deficiência nas ações de planejamento das políticas institucionais, como membro destas, nos diferentes órgãos colegiados acadêmicos” (Martins, Ciantelli & Louzada, 2023, p.322).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

A psicologia escolar/educacional direciona-se ao entendimento e intervenção sobre os diversos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a partir da integração de conhecimentos oriundos de outras disciplinas como psicologia social, da saúde, desenvolvimento e teorias da aprendizagem. Com esse enfoque multidisciplinar, a psicologia escolar/educacional permite a análise e práticas sobre as condições que afetam o desempenho, o sucesso e o bem-estar dos estudantes universitários.

Neste contexto, o(a) psicólogo(a) escolar/educacional é um agente da inclusão, uma vez que colabora ao aprimoramento das condições de acessibilidade nas suas mais variadas dimensões. Ao observar e intervir sobre os suportes e barreiras metodológicas, o(a) profissional oferece apoio a docentes e coordenadores de curso, o que se desdobra na diversificação das práticas daqueles sujeitos e colabora no desempenho da sua função. A presença do(a) psicólogo(a) nas IES enriquece o trabalho colaborativo entre os docentes, ao mesmo tempo que possibilita que as práticas de ensino sejam plurais e sensíveis às necessidades dos estudantes.

O(a) psicólogo(a) pode ainda facilitar e promover a formação de uma cultura de respeito e empatia, contribuindo para a criação de laços sociais positivos, ou seja, reconfigurando as interações entre os diferentes personagens do mundo acadêmico. Desta forma, a atuação da psicologia escolar/educacional pode ser reconhecida como mediadora, uma vez que ao revisar políticas de inclusão e gerenciar projetos de acessibilidade atualiza as formas como a condição de deficiência é acolhida e trabalhada no âmbito acadêmico.

Em suma, defende-se que o trabalho do(a) psicólogo(a) deve assumir o compromisso com a qualidade do Ensino Superior. A psicologia escolar/educacional enquadra um conjunto de saberes teóricos e práticos que podem colaborar com a promoção da acessibilidade e favorecer o atendimento das necessidades educacionais e sociais de estudantes com deficiência. Espera-se assim que contribua para motivar outros(as) psicólogos(as) a investirem em práticas que se preocupem com este público, ainda muitas vezes considerado como não tradicional da Educação Superior, marginalizado e excluído devido à sua condição humana que não se coaduna com os padrões normativos de desempenho acadêmico, interacional e de produtividade historicamente ainda vigentes.

REFERÊNCIAS

Acuna, J. T. (2022). *Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista: contribuições da psicologia à prática docente*. Tese de

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

Ciantelli, A. P. C. , & Leite, L. P. (2022). Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 36 (76), 97-132.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60803>.

Ciantelli, A. P. C., Martins, M. H., & Leite, L. P. (2024). Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade: Retratos do Brasil e de Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate* (REPOD), 13 (1), 1-21.
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71966>

Ciantelli, A. P. C., Martins, M. H. V., Acuna, J. T., & Leite, L. P. (2021). A atuação da psicologia escolar junto ao estudante universitário com transtorno do espectro autista. In: Onofre, E. G., Melo, M. L. de., Fernandez, S. M. (Org.). *Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos*. Realize, 1, 34-53.
https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID1013_261020202_10006

Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Resolução CFP nº 02/01*. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. p. 18.
https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf

Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. Conselho Federal de Psicologia. 2.ed. Brasília: CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Superior 2023 notas estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Ministério da Educação. p.17-65.
https://drive.google.com/file/d/1LcvozBGL1cMB1T8G44dF8ETV-2YU7ZD/view?usp=drive_link

Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905280/mod_resource/content/2/TEXT%20%201%20-%20O%20homem%20e%20a%20Cultura%20Leontiev.pdf

Martins, S. E. S. O., Ciantelli, A. P. C., & Louzada, J. C. A. (2023) O INES-BRASIL como Facilitador da Identificação de Barreiras de Acessibilidade em uma Universidade Pública Brasileira. In: Martins, S. E. S. O; Ciantelli, A. P. C. (Orgs.). *Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais*. 1ed. Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 291-334. <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p291-334>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DELINEANDO UMA INTERVENÇÃO
COM COORDENADORES DE CURSO A PARTIR DA PSICOLOGIA**

Acuna, José Tadeu*; Leite, Lúcia Pereira*

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru
(Brasil)

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru
(Brasil)

tadeuacuna@gmail.com; lucia.leite@unesp.br

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Superior. Psicologia. Necessidades Educativas Especiais. Gestão.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar um projeto de intervenção psicoeducacional, desde a sua concepção até os tópicos a serem abordados na proposta de formação continuada de coordenadores de cursos de graduação. Neste sentido, o artigo tem uma estrutura própria porque na seção convencionalmente intitulada de Resultados são apresentados aspectos metodológicos, tendo em vista a finalidade desta comunicação.

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior tornou-se uma questão relevante e atual, impulsionada por políticas globais que promoveram ações inclusivas (UNESCO, 2014) e a democratização desse nível de ensino. Como resultado, as instituições de ensino superior (IES) tiveram, e ainda tem, de se atualizarem e reestruturarem para que públicos não tradicionais que não acessavam este nível de ensino, como as pessoas com algum tipo de deficiência, conseguissem ingressar nesse contexto acadêmico e tivessem ao seu dispor recursos físicos, humanos e pedagógicos os quais permitissem à conclusão de seus estudos com qualidade, bem como a preparação adequada para a inserção no mercado de trabalho (Ciantelli, Acuna, Martins & Leite, 2021).

No Brasil, desde o início do século XX, houve um progressivo aumento do

número de matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e Altas Habilidades Superdotação (AH/SD) no Ensino Superior. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2021, foram contabilizadas 63.404 e, em 2022, 79.262 matrículas (INEP, 2021, 2022).

Acuna e Leite (2022) discutem que em contexto acadêmico a acessibilidade, compreendida como as condições de inserção, respeito aos direitos civis básicos e participação adequada nos processos sociais, teve avanços significativos em suas dimensões arquitetônicas, atitudinais, informacionais e metodológicas, porém não suficientes para que estudantes com deficiência pudessem ter suas necessidades educacionais e pessoais atendidas integralmente. Os autores frisam que são constantes barreiras de acessibilidade metodológica, as quais estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que acontece ao longo da formação dos estudantes.

Borges, Martins, Lucio-Villegas e Gonçalves (2017) discutem que os professores universitários têm dificuldades em identificar demandas e problemas de aprendizagem de estudantes com deficiência, bem como planejar e executar adaptações, flexibilizações e adequações curriculares para que seus alunos possam efetivamente participar do processo educacional e aprender. Mediante a esta constatação Acuna e Leite (2022) estruturaram e implementaram um processo de formação de professores fundamentado nos

princípios da Psicologia Histórico-Cultural, com o intuito de auxiliá-los em sua prática pedagógica, obtendo profícuos resultados.

Considerando o compromisso ético e político em favorecer à inclusão e promover a acessibilidade no contexto acadêmico, questionou-se: Quais os contributos da atuação do profissional de psicologia a coordenadores de curso de graduação? Especificamente, de que forma é possível auxiliar esses gestores que se deparam com o desafio de organizar condições educacionais adequadas aos estudantes com algum tipo de deficiência matriculados no curso em que coordena?

Defende-se a ideia de que o(a) psicólogo(a) é um agente da inclusão nos contextos educacionais. A hipótese principal do estudo é que devido à especificidade da psicologia, o profissional pode propor uma análise diferenciada das condições de acessibilidade do contexto acadêmico, das demandas de aprendizagem de estudantes com deficiência e das necessidades formativas dos coordenadores de curso. Com isso, é possível elaborar uma intervenção psicoeducacional a ser implementada com esses gestores.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um projeto de prática profissional pro inclusão no ensino superior, desde a sua concepção até os tópicos a serem tratados na intervenção com coordenadores de curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a intervenção a ser desenvolvida está em uma realidade específica, ou seja, há uma Cultura que envolve Políticas Públicas e Educacionais, investimentos econômicos, práticas sociais, hábitos e costumes, o profissional de psicologia deve ter conhecimentos desses macroelementos e a força que eles exercem nas relações cotidianas, nos recursos humanos, físicos e pedagógicos do espaço em que trabalha. Por exemplo, a concepção que os integrantes de uma sociedade fazem do fenômeno deficiência, está diretamente ligada às condições de sociabilidade e tratativa (Leite & Lacerda, 2018)

Sinteticamente, deve ser realizada uma análise histórico-cultural de forças que podem se constituir ou como barreiras ou como suportes de acessibilidade. Por exemplo, entre os anos de 2019 a 2022 o Brasil sofreu com um Governo cuja política pouco favorecia à inclusão social de pessoas com deficiência, houve um projeto de privatização do ensino público gratuito, corte de verbas orçamentárias para a assistência básica dos grupos socioeconomicamente desfavorecidos etc.

O próximo passo é investigar o ambiente em que o profissional de psicologia atuará, por meio do Mapeamento Institucional. Essa ação começa com a análise dos valores, políticas de gestão, plano de desenvolvimento institucional e infraestrutura da instituição. O mapeamento deve incluir a identificação dos suportes de acessibilidade disponíveis para estudantes com deficiência, exigindo a escuta ativa desses estudantes para compreender suas necessidades de apoio e suas percepções sobre o suporte oferecido pela instituição. Essa prática é valiosa por destacar as necessidades individuais e permitir a participação e legitimação social de grupos historicamente marginalizados, todavia, tal prática é controversa uma vez que envolve desafios éticos, como a possível exposição indesejada de estudantes. Entrevistar líderes de coletivos que contam com a participação de pessoas com deficiência pode ser uma possibilidade que reduza os efeitos da exposição, uma vez que essas lideranças serão seus representantes.

Outra estratégia de rastreio consiste em realizar pesquisas com outros profissionais da IES que desenvolvam algum tipo de atendimento de estudantes com deficiência, por exemplo, psicólogas(os) alocados em clínica-escola, núcleos de apoio psicossocial, e/ou pedagogas(os) que atuam com Atendimento Educacional

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Especializado. Tais profissionais podem fornecer valiosas informações sobre as demandas atendidas e os trabalhos realizados no próprio campus.

Uma última etapa de levantamento e análise das condições de acessibilidade, consiste na entrevista com professores e coordenadores de curso acerca das necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, no caso do docente, ou de ações de apoio ao estudante com deficiência, no caso do gestor. Identificar e examinar dúvidas sobre como conduzir o processo educacional de alguém com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, sobre como acolher angústias e anseios dos discentes quando apresentam alguma demanda ao longo de sua trilha acadêmica, pode fornecer pistas valiosas para que o profissional de psicologia possa planejar uma intervenção que atenda esses questionamentos.

Com todas as informações colhidas e examinadas à luz dos pressupostos teóricos da Educação Inclusiva (Ainscow, 2005) o profissional de psicologia tem ao seu dispor um vasto repertório de elementos que auxiliarão a organizar um processo formativo com coordenadores. Inclusive, dispõe de informações práticas sobre o funcionamento dos serviços de apoio que a faculdade oferece, das leis que amparam o

processo de inclusão etc, as quais poderão ser compartilhadas com os participantes da intervenção.

Aproveitando o ensejo da pesquisa realizada com coordenadores de curso sobre as dificuldades e demandas frente ao processo de inclusão do estudante universitário com deficiência, o profissional de psicologia pode propor um convite ao participante questionando se há o interesse de receber algum tipo de apoio psicoeducacional de tal forma que consiga atender as dúvidas levantadas e auxilie em seu trabalho. Obtendo resposta positiva, podem ser realizados dois tipos de intervenção, uma de maneira individualizada ou coletiva, na modalidade de aula aberta ministrada a todos que se interessam pela temática.

Acuna e Leite (2021) investiram no suporte individualizado de professores que tinham dúvidas quanto ao processo educacional de estudantes com TEA. Os autores sugerem que nas primeiras reuniões o foco deve ser no desenvolvimento de vínculo e motivação para a intervenção, abordando a formação do professor, aspectos pessoais e o papel do psicólogo. O objetivo é aproximar o pesquisador do participante, identificar diretrizes para a intervenção, oferecer espaço para o professor expressar motivações e esclarecer o papel do psicólogo e a proposta de intervenção. Na sequência, agora em uma postura mais diretiva e de orientação, o profissional de psicologia deve esclarecer

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

que a deficiência pode ser entendida como resultado de fatores orgânicos e condições sociais que acentuam suas características. É impreterível explorar o conceito de capacitismo, que hierarquiza indivíduos com base em padrões de beleza e capacidade funcional, conforme pesquisas antropológicas. Por fim, deve ser realizado um estudo de caso das necessidades educativas do estudante a partir dos contributos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.

Na modalidade de aulas abertas para a qual todos os coordenadores de curso serão convidados, estima-se uma duração de quatro horas para cada um dos três encontros, cujos conteúdos a serem abordados são:

- Princípios da Educação Inclusiva, Legislações e documentos normativos, Desenho Universal de Aprendizagem, concepção de deficiência em uma perspectiva Histórico-Cultural, definições das deficiências e as possíveis dificuldades de aprendizagem derivadas delas.
- Definição, exemplos e aplicação no contexto acadêmico de Acessibilidade Programática (políticas públicas), Acessibilidade Arquitetônica, Acessibilidade Informacional, Acessibilidade Metodológica, Acessibilidade Comunicacional e Atitudinal. Serviços de apoio ao estudante com deficiência que a IES oferta.
- Flexibilização, Adaptação e Adequação curricular, Técnicas de ensino, Metodologias Ativas para pessoas com deficiência.

Com o estudo dos Princípios da Educação Inclusiva os coordenadores terão um entendimento das bases teóricas que norteiam a inclusão, bem como amplia saberes sobre a diversidade e sua valorização. O debate acerca do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas assertivas às necessidades educativas dos estudantes, a reflexão numa perspectiva histórico cultural da deficiência corrobora a desconstrução de mitos e preconceitos sobre essa condição.

Conhecer as legislações e documentos normativos permite que os coordenadores ajam em conformidade com as exigências legais, evitando práticas discriminatórias e promovendo um ambiente de respeito às diferenças. Além disso, ao explorar as definições das deficiências e as possíveis dificuldades de aprendizagem dos estudantes nesta condição, os coordenadores terão recursos para identificar e apoiar as necessidades específicas desses acadêmicos.

Ao entrar em contato com os conteúdos previstos, os coordenadores terão alguns subsídios para orientar tanto os discentes com deficiência, oferecendo-lhes o

suporte e direcionamento necessário para superar desafios encontrados ao longo de sua trajetória, quanto os docentes que muitas vezes se deparam com incertezas sobre como proceder diante das demandas específicas desses estudantes. Com esses conhecimentos, os coordenadores poderão fornecer diretrizes aos professores que podem facilitar a adaptação de suas metodologias de ensino.

No que tange o estudo sobre acessibilidade, abordar suas diferentes dimensões é essencial para que os coordenadores compreendam que a participação social é componente impreterível da e para a inclusão. Não obstante, há um encontro exclusivo que aborda conteúdos relacionados às práticas pedagógicas, por exemplo, Flexibilização, Adaptação e Adequação e uso de Metodologias Ativas de ensino. Esses conhecimentos podem ser transmitidos e orientados aos docentes.

Por fim, é importante salientar que a proposta apresentada aqui é uma possibilidade entre várias, para que as ações com os coordenadores sejam efetivas é preciso fazer um estudo minucioso das condições de acessibilidade em que a intervenção acontecerá. Logo, a ideia deste artigo foi conjecturar uma metodologia flexível que pudesse ser adequada a qualquer contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao progressivo ingresso das pessoas com deficiência na Educação Superior se fez/faz necessário repensar os recursos humanos, físicos e pedagógicos de tal forma que estejam adequados às demandas educacionais e pessoais destes sujeitos. Por meio da otimização das condições de acessibilidade é possível garantir suporte e contribuir com o sucesso acadêmico desse público. Neste sentido, questionou-se como a atuação da psicologia poderia contribuir ao trabalho de coordenadores de curso.

Para responder a indagação lançada no parágrafo anterior, aposta-se em uma ação formativa destinada a esses gestores. Para sua concepção e planejamento é necessário o mapeamento institucional que se desdobra nas seguintes etapas: 1) analisar criticamente fatores macro, meso e microsociais referente à inclusão (social e educacional); 2) estudo das condições de acessibilidade presentes na IES em que o profissional de psicologia atuará; 3) exame das demandas e dúvidas dos coordenadores acerca de como auxiliar estudantes com deficiência matriculados no curso que coordena; 4) levantar e compreender as dificuldades de aprendizagem de discentes com deficiência. Entende-se que toda essa pesquisa seja importante, pois a intervenção deve ser baseada em evidências o que significa compreender o contexto, as forças atuantes presentes nele e o que é possível de se realizar.

Com o exame das informações obtidas a partir do mapeamento, tem-se repertório para organizar uma intervenção de formação, que consiste em aulas abertas a serem ministradas aos coordenadores de curso. Com essas aulas se objetiva aproximar os gestores de temáticas circunscritas à inclusão na Educação Superior, mediar a compreensão das atuais condições de acessibilidade na IES e ampliar seus conhecimentos de tal forma que possa proporcionar apoio tanto a discentes com deficiência, quanto a docentes que lidam com esses alunos em sala de aula em que atuam.

Sinteticamente, a formação que os coordenadores vivenciarão será iniciada com a introdução de conceitos eminentemente teóricos e, ao passo que os encontros se sucedem, entrarão em contato com conhecimentos de caráter técnico, tais como, Metodologias Ativas e técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem dos estudantes com deficiência, além de outras estratégias que facilitarão a participação desses discentes em aulas.

Espera-se que a metodologia de intervenção descrita neste artigo, possa servir como norte a outros profissionais de psicologia que pretendem auxiliar coordenadores de curso a planejar e instituir melhores condições de acessibilidade aos acadêmicos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Acuna, J. T., & Leite, L. P. (2022). Transtorno do Espectro Autista na Universidade: Contribuições à prática docente. *Educere et Educare*, 17(43), 393-409.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 5-20.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, R. E. L., & Gonçalves, T. P. N. R. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), 7-31.
- Ciantelli, A. P. C., Martins, M. H. V., Acuna, J. T., & Leite, L. P. (2021). A atuação da psicologia escolar junto ao estudante universitário com transtorno do espectro autista. In: Onofre, E. G., Melo, M. L. de., Fernandez, S. M. (Org.). *Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos*. Campina Grande: Realize, 1, 34-53.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico da Educação Superior 2022*. (2022). Brasília, DF. 2022.
- Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. D. (2018). A construção de uma escala sobre as

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia usp*, 29, 432-441.

UNESCO. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Paris: UNESCO

**IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**VOY DESPACIO Y EN BUSCA DE LOS ENCUENTROS: ANÁLISIS DE LAS
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE
LA PEDAGOGÍA DEL CARACOL.**

Álvarez-Díaz, Katia*; Rubio-Machuca, Belén*; Cotán-Fernández, Almudena*

*Universidad de Huelva

*Universidad de Huelva

*Universidad de Sevilla

katia.alvarez@dedu.uhu.es; belen.rubio@ddi.uhu.es; acotan@us.es

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: educación lenta; educación infantil; pedagogía del caracol

INTRODUCCIÓN

Sentirse tranquilo sin temerle al silencio, consentirse una pausa, detenerse a observar y disfrutar de los encuentros parece toda una riqueza para el niño, y una actitud ineficaz e incluso dañina a ojos de adultos. La sociedad occidental de la que formamos parte se encuentra sometida a un ritmo de vida inaudito, basado en la constante necesidad de querer “todo y ahora”. A este respecto, la celeridad y la evasión de la realidad se consideran hoy día el espejo desfigurado que solemos brindarle al niño en la escuela.

De este modo, la solución que la educación infantil puede brindar a estas situaciones no es, precisamente, la de avivar aún más esa adrenalina por medio de acontecimientos excepcionales, o proponer los mismos estereotipos de imágenes, de palabras, que son el fiel reflejo para el desarrollo psíquico y emocional del niño. Este se encuentra hoy día con que necesita poner orden entre una infinidad de patrones aparentemente incomprensibles y ambiguos que se hallan irónicamente marcados, en general, para hacerlo un ciudadano sumiso, influenciado e inmerso en una imagen que reemplaza la idea de Montessori sobre niños autónomos por la de niños heterocondicionados.

Una de las consignas que podemos encontrar en el origen de esta influencia cultural, actualmente simbolizada por la escuela práctica y que gana a la institucional, es la formación en órdenes, disciplinas y métodos. Una práctica eficaz basada en las

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

necesidades infundadas de cualquier niño (estar continuamente protegido, ser reconocido como los demás y sentirse valorado en cualquier acción que experimente), en una idea de conocimiento estático, nada problemático, y en la percepción recóndita de no saber y, por tanto, de tener que enseñar y aprender cosas concretas e irrefutables. Y es que, en estas edades, la realidad precisamente no está en enseñar cosas precisas a través de métodos, además, cuando sabemos que eso no es real y que el niño necesita experimentar y buscar esas propias disciplinas a través de su propia práctica diaria.

Todo ello, deviene de la idea de ralentizar los ritmos en la escuela, de desacelerar los procesos de enseñanza a favor de la comunidad educativa y de valorar los encuentros como experiencias propias de aprendizaje. Esta perspectiva del tiempo como cualidad ha prosperado hasta considerarse uno de los principios pedagógicos a considerar en la educación infantil.

Asimismo, encontramos investigaciones que evidencian que la construcción del aprendizaje tiene que ver con el modo en cómo se organiza el tiempo en la escuela, así como de la calidad de las relaciones docentes-discentes (Bellamy, 2020; Rischer; 2017 Sánchez-Serrano, 2021; Zavalloni, 2008). Otros trabajos, como el de Scheerens (2014) y el de Meireu (2022) exhiben la necesidad de utilizar correctamente el tiempo escolar para convertirlo en un recurso verdaderamente educativo. Sin embargo, en los últimos diez años se van contemplando estudios cualitativos que ponen en cuestión la gestión y el uso del tiempo en educación en los que se cuestionan la autenticidad de los aprendizajes veloces (Lewis, 2017). De igual modo, encontramos estudios acerca de la necesidad de apostar por un tiempo cualitativo y no cronológico, y manifiestan las ventajas que puede llegar a tener perder el tiempo fundamentándose en autores claves como Rousseau (Shuffelton, 2017) o Robinson (2015) en relación al estímulo de la creatividad. Por último, trabajos como el de Burbules (2020) también reconoce la lentitud como ventaja y oportunidad, considerando al niño sujeto presente y competente de las experiencias que vive.

Actualmente, en muchas escuelas no hay espacio para la oportunidad y la experiencia debido a una planificación rígida. La jornada escolar sigue horarios fijados por la Administración, que dictan momentos invariables como la entrada, la salida al patio y el final de clases. Aunque existen diferencias según las necesidades del grupo y la metodología docente, los tiempos establecidos no se ajustan a los ritmos de los niños. A este respecto, Ribas (2021) manifiesta que, *si algo puede definir el tiempo en la escuela, es la calma, la escucha y el tiempo sin prisas* (p.38). Es por eso que este estudio tiene como finalidad conocer, describir y analizar diversas experiencias

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

educativas en tres aulas de educación infantil de 3, 4 y 5 años, respectivamente, en relación con la percepción y la puesta en práctica del tiempo como recurso educativo.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo-participativo (Bisquerra, 2014) y utiliza la metodología de estudio de caso, con el objetivo de explorar un contexto social específico (Flick, 2015). Se centra en analizar situaciones reales y las interpretaciones subjetivas de los involucrados. La investigación es cualitativa y emplea técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, siguiendo las recomendaciones de expertos en investigación cualitativa (Sandín, 2010). Las preguntas principales fueron: ¿cómo se concibe, configura y utiliza el tiempo escolar?, con el fin de identificar las posibilidades pedagógicas del tiempo escolar y las oportunidades de aprendizaje infantil.

De este modo, los contextos de investigación son tres aulas de 3, 4 y 5 años de un colegio público de educación infantil y primaria de la provincia de Huelva (Andalucía, España). Las tres aulas, conformadas cada una de ellas por 20-25 niños, están a cargo de maestras de educación infantil cuyas edades están comprendidas entre los 35 y los 50 años. El tiempo empleado para el desarrollo del estudio de caso fue de nueve meses, concretamente de septiembre a junio, durante el curso académico 22/23.

La selección de este centro se realizó de forma intencional dado que interesaba investigar una escuela: a) promotora de buenas prácticas educativas infantiles; b) con unos principios educativos basados en el reconocimiento de comunidad escolar en términos de inclusión educativa; c) con experiencia en proyectos de innovación pedagógica; d) con predisposición a colaborar activamente en la investigación.

El análisis de datos se realizó según la teoría fundamentada o ground theory (Corbin y Strauss, 2008). El procedimiento radicó en la identificación de unidades de significados, la codificación de sus unidades y construcción de categorías de análisis (Moral, 2006). Este proceso permitió identificar otras categorías y subcategorías no definidas previamente, como las imágenes que el equipo docente construye en torno a la infancia o a su propio modelo pedagógico. Finalmente, se identificaron cuatro categorías, tal y como se recoge en la tabla 1. En ella también se definen los códigos usados para ordenar los instrumentos de investigación, según la técnica empleada, el orden de aplicación y el agente.

OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICAS Y CÓDIGOS DE INVESTIGACIÓN
	Conceptualización	Experiencias	

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Conocer, describir y analizar diversas experiencias educativas en tres aulas de educación infantil de 3, 4 y 5 años, respectivamente, en relación con la percepción y la puesta en práctica del tiempo como recurso educativo.	del tiempo	Condición Planificación	Observación participante (Ob.nº) Entrevista Semiestructurada (Ent.Maestra-nivel) Análisis Documentos (Proyecto Educativo: PEC; Planificación Docente: PD).
	Uso y finalidad	Oportunidad Jerarquía Control	
	Autonomía y participación en el aula	Autonomía individual/condicionada Participación individual/colectiva; excluyente/incluyente	
	Reflexión crítica y co-textualización para la mejora del tiempo escolar	Placer Compromiso Competencias	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido identificar diferentes posturas y actitudes relacionadas y, en muchas otras, contradictorias sobre cómo se percibe el tiempo en la escuela. A este respecto, el tiempo escolar atiende a diferentes acepciones según el nivel educativo.

En el aula de 3 años, el tiempo se entiende como una oportunidad para disfrutar y explorar nuevas experiencias que fomenten la imaginación y el aprendizaje. Las actividades están orientadas a promover la autonomía y la participación, tanto individual como en grupo, y buscan desarrollar habilidades de pensamiento como la comprensión y la reflexión crítica. Así, el aula se convierte en un espacio donde, además de aprender, los niños experimentan diversas sensaciones.

Sin embargo, en los niveles superiores (4 y 5 años), el tiempo en el aula se organiza de manera cronológica. En el nivel de 4 años, el tiempo permite el disfrute de actividades no dirigidas, mientras que en el de 5 años, se establece una estructura horaria estricta. Esta organización busca evitar interrupciones y diferenciar actividades principales de secundarias, especialmente el juego libre. Así, el tiempo se convierte en un sistema de control que facilita a la maestra la supervisión y el orden en el grupo, promoviendo una autonomía condicionada y participación colectiva dentro de actividades dirigidas, orientadas a la disciplina.

Existen estudios que defienden la importancia de un tiempo cualitativo en la educación, en lugar de uno cronológico. Burbules (2020) destaca la lentitud como una ventaja, viendo al niño como protagonista competente de sus experiencias. Sin embargo, según Pino (2017), la escuela sigue enfocada en un tiempo cronológico orientado a la transmisión de saberes, evitando imprevistos. A este respecto, Ritscher (2017) propone una "escuela slow" que priorice la pedagogía de lo cotidiano,

permitiendo que los alumnos tengan momentos para explorar y aprender de manera más pausada y significativa. Por tanto, Meirieu (2022) propone una "escuela de la desaceleración" que permita tomarse el tiempo para reflexionar y fomentar el gusto por aprender. Este enfoque más lento facilita la exploración de otros espacios y la integración de experiencias infantiles en distintos contextos. Como afirman Laguía y Vidal (1998), el tiempo de los niños no es programable; ellos también tienen derecho a gestionar su propio tiempo, y los adultos deben respetarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bellamy, F.X. (2020). Permanecer. Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo. Encuentro
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Muralla.
- Burbules, N. C. (2020). Slowness as a virtue. *Journal of philosophy of education*, 54(5), 1443-1452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (1998). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Graó.
- Lewis, T. E. (2017). Study time: Heidegger and temporality of education. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 230-247. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12208>
- Meireu, Ph. (2022). *El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Pino, B. (2017). Infancia, tiempo y escuela: la posibilidad de la experiencia dentro del espacio escolar. *Intus-Legere: Filosofía*, 11(2), 44-62.
- Ritscher, P. (2017). *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano*. Octaedro.
- Ritscher, P. (2017). *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano*. Octaedro.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. DeBolsillo.
- Sánchez-Serrano, S. (2021). La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud. *Revista española de pedagogía*, 79(279), 305-320.
- Sandín, M. (2010). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawill

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

- Scheerens, A. (2017). Jean-Rousseau, the mechanised clock and children's time. *Journal of philosophy of education*, 51(4), 837-849. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12246>
- Shuffelton, A. (2017). Jean-Jacques Rousseau, the Mechanised Clock and Children's Time. *Journal of Philosophy of Education*, 51(4), 837-849.
- Zavalloni, G. (2008). La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. Graó

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS E INOVADORAS**

Parody García, Lucía María A*; Pareja de Vicente, Dolores B*; Leiva Olivencia, Juan
José C*; Santos Villalba, María Jesús D*.

*Universidade de Málaga

luciaparody@uma.es lolapareja@uma.es juanleiva@uma.es mjvillalba@uma.es

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: práticas profissionais, inclusão, inovação, competências, estratégias de ensino.

INTRODUÇÃO

No século XXI, a educação enfrenta desafios crescentes no seu objetivo de garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças cognitivas, físicas, culturais ou sociais, tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. A inclusão educacional deixou de ser uma opção para se tornar uma obrigação ética e social (UNESCO, 2021). Neste contexto, os professores, para além de terem um conhecimento aprofundado dos conteúdos que leccionam, devem também desenvolver competências e estratégias pedagógicas que permitam a aplicação de práticas inclusivas e inovadoras. Estas práticas não se centram apenas na adaptação e no acesso, mas procuram também transformar o processo educativo, tornando-o mais democrático, flexível e eficaz para todas as crianças.

A inclusão e a inovação na educação são processos dinâmicos que exigem que os profissionais estejam constantemente a aprender e a adaptar-se a novas metodologias, abordagens e tecnologias. O envolvimento dos professores é crucial para a implementação de competências e práticas pedagógicas que respondam efetivamente às necessidades de todos os alunos. Os professores também devem estar informados sobre as leis, políticas e práticas que promovem a equidade na educação, a fim de conceber estratégias pedagógicas que respondam à diversidade dos seus alunos, promovendo uma aprendizagem acessível e significativa para todos (Arteaga & Chico, 2023; Angenscheidt-Bidegain & Navarrete-Antola, 2017).

Neste trabalho, são analisadas as competências e estratégias de ensino necessárias para a implementação de práticas inclusivas e inovadoras, com ênfase na

forma como estas podem contribuir para um ambiente de aprendizagem mais equitativo e enriquecedor para todos os alunos.

COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS E INOVADORAS

A implementação eficaz de práticas de sala de aula inclusivas e inovadoras exige que os professores desenvolvam uma série de competências pedagógicas que não se centrem apenas no ensino do currículo, mas que também abordem os aspectos sociais, emocionais e contextuais do processo educativo. Estas competências permitem aos professores adaptarem-se às diversas necessidades dos alunos e aos ambientes educativos em rápida mutação, promovendo uma educação mais equitativa e transformadora.

Numa sociedade digitalizada, as competências digitais tornaram-se uma aptidão essencial para os professores que procuram implementar práticas inclusivas e inovadoras. Os professores que desenvolvem competências digitais são capazes de utilizar recursos como plataformas educativas, aplicações interativas e ferramentas de acessibilidade para adaptar os conteúdos às necessidades dos seus alunos.

Além disso, as competências digitais permitem que os professores criem experiências de aprendizagem mais dinâmicas e cativantes.

O compromisso profissional é fundamental na profissão docente, especialmente quando se trata de implementar práticas inclusivas e inovadoras (Escobar-Guerra et al., 2020). Este compromisso implica uma dedicação constante à melhoria do processo educativo, assumindo a responsabilidade de proporcionar a todos os alunos oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. Um professor empenhado não se concentra apenas no ensino, mas também em educar os alunos de uma forma holística, considerando as suas necessidades emocionais, cognitivas e sociais. Este aspeto também se reflecte na vontade do professor de atualizar continuamente os seus conhecimentos e competências através da formação e da aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, a abertura de espírito e a flexibilidade permitem aos professores adaptarem-se à diversidade dos seus alunos e às mudanças que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem. A abertura de espírito implica uma vontade de aceitar e valorizar as diferenças entre os alunos, quer em termos de capacidades, estilos de aprendizagem, antecedentes culturais ou experiências pessoais. Esta competência é essencial num contexto inclusivo, em que os professores devem evitar utilizar abordagens rígidas que possam excluir determinados alunos, optando antes por

estratégias que respeitem e respondam às suas necessidades individuais (Sundqvist & Hannas, 2020).

Por conseguinte, é essencial ser uma pessoa reflexiva e inovadora, capaz de avaliar criticamente a sua própria prática de ensino. A reflexão implica a capacidade de analisar o próprio desempenho docente, identificar áreas a melhorar e tomar decisões para ajustar o processo de ensino-aprendizagem. Esta capacidade de autocrítica é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas, uma vez que permite aos professores estarem conscientes das barreiras que podem estar a impedir alguns alunos de participarem plenamente na sala de aula. De igual modo, a reflexão pode potenciar a capacidade criativa e inovadora do professor, questionando diferentes modelos didáticos e a aplicação de diversos recursos pedagógicos (Torres, 2019).

A capacidade de trabalhar em equipa é também uma competência essencial para os professores que procuram implementar práticas inclusivas e inovadoras. A educação inclusiva requer uma abordagem colaborativa, em que os professores trabalham em conjunto com outros profissionais, como psicólogos escolares, conselheiros e famílias, para garantir que as necessidades dos alunos são abordadas de forma abrangente (Báez & Vargas, 2022). Esta colaboração permite a partilha de conhecimentos, experiências e estratégias que podem enriquecer o processo educativo e garantir que todos os alunos recebem o apoio de que necessitam. Além disso, a capacidade de trabalho em equipa promove um clima de respeito e confiança entre os profissionais da educação, o que, por sua vez, cria um ambiente escolar mais coeso e eficaz.

A sensibilidade aguda e a compreensão profunda da dinâmica da inclusão são competências-chave que se complementam na aplicação destas praxes. A sensibilidade aguda é essencial na educação inclusiva, uma vez que permite aos professores identificar e compreender as necessidades emocionais, sociais e cognitivas dos seus alunos. Por sua vez, uma compreensão profunda da dinâmica da inclusão é igualmente crucial para os professores que desejam implementar práticas pedagógicas equitativas e eficazes (Aguilar- Correa et al., 2024). Assim, tanto a sensibilidade como a compreensão da inclusão tornam-se pilares para um ambiente de aprendizagem inovador, respeitoso e significativo.

Nesta linha, Fernández-Tilve e Malvar-Méndez (2020) destacam a importância do desenvolvimento de competências emocionais como um elemento indispensável neste tipo de práticas, principalmente a gestão do stress, a empatia, a autocrítica e a

comunicação com os outros, pois permitem o conhecimento e a autorregulação dos sentimentos, bem como a gestão das relações com as outras pessoas.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS E INOVADORAS

As estratégias de ensino inclusivo são a base de uma educação que valoriza a diversidade de cada aluno. Estas estratégias devem aliar a inovação e o rigor científico para personalizar o processo educativo, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A implementação destas

estratégias visa não só ultrapassar as barreiras à aprendizagem, mas também promover uma cultura educativa centrada no respeito, na igualdade e na autonomia. A educação inclusiva não se centra apenas no desenvolvimento intelectual, mas também na formação de indivíduos que valorizam e respeitam a diversidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e coesa (Sánchez et al., 2019; Palacios et al., 2022).

Os ambientes educativos são dinâmicos e os professores têm de ajustar continuamente os seus métodos de ensino para garantir que todos os alunos possam participar e aprender eficazmente, o que pode implicar a adaptação do ritmo da aula, a modificação dos recursos educativos ou a utilização de diferentes métodos de avaliação, tudo com o objetivo de criar um ambiente mais inclusivo e equitativo. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) oferecem ferramentas poderosas para personalizar o ensino, facilitar o acesso ao conhecimento e promover a participação ativa dos alunos, pelo que a incorporação das TIC na sala de aula pode ser benéfica para o processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças (Parody-García et al., 2023).

As metodologias ativas são concebidas como estratégias fundamentais para a promoção da participação ativa dos alunos e para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e de resolução de problemas. Entre elas, a aprendizagem baseada em problemas ou a aprendizagem cooperativa são essenciais para promover a interação social e a resolução de problemas com base numa construção conjunta do conhecimento.

Vargas-Hernández & Tovar-Vergara (2022) defendem a importância de promover o diálogo ativo e a comunicação assertiva no contexto escolar. A primeira é entendida como uma comunicação em que os participantes ouvem atentamente, interpretam e respondem de forma reflexiva, promovendo uma troca aberta e respeitosa; e a comunicação assertiva é um estilo comunicativo em que as ideias e os sentimentos são expressos de forma clara, direta e respeitosa, defendendo os próprios direitos sem

ofender os outros, favorecendo relações harmoniosas e a resolução pacífica de conflitos.

A aplicação da modelação cognitiva também é útil, uma vez que consiste em o professor mostrar como pensar e resolver problemas, tornando o processo cognitivo visível através da demonstração, para que os alunos observem como os desafios são enfrentados, aprendam estratégias e as apliquem. Relacionado com isto, a utilização da metacognição como estratégia didática fornece aos alunos ferramentas para assumirem o controlo do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia, o que lhes permite, através da revisão, organização e avaliação das suas atividades, identificar de forma independente o seu desempenho, reconhecer os erros cometidos e refletir sobre as causas dos mesmos; ao mesmo tempo, o aluno desenvolve uma maior consciência dos novos conhecimentos que adquiriu (Palma-Rojas, 2017).

A implementação destas estratégias deve basear-se no paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA propõe a conceção de atividades educativas acessíveis e atrativas para todos os alunos, oferecendo múltiplas formas de representar a informação, expressar a aprendizagem e motivar-se, eliminando barreiras e facilitando a igualdade de participação (Tobón, 2020).

CONCLUSÕES

As competências e estratégias pedagógicas acima referidas são fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e inovadores. Um professor empenhado, reflexivo, flexível, colaborativo e tecnologicamente competente pode ser capaz de transformar a experiência educativa, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Estas competências não só melhoram o processo de ensino-aprendizagem, como também contribuem para uma sociedade mais justa.

Estratégias de ensino como as metodologias ativas, a metacognição, a modelação cognitiva, o DUA e a comunicação assertiva são essenciais para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Estas ferramentas permitem adaptar o ensino às diversas necessidades dos alunos, incentivando a sua participação ativa, o pensamento crítico e a autorregulação, bem como garantir um ambiente de respeito e colaboração que favoreça o desenvolvimento integral de cada aluno.

Em última análise, um compromisso para com a educação inclusiva e inovadora não é apenas uma questão de adaptação às necessidades dos alunos com dificuldades, mas também de transformação do processo educativo para o tornar mais dinâmico, flexível e equitativo. Trata-se de reconhecer que a diversidade é um ponto forte e que a

inclusão beneficia todos os alunos, enriquecendo a sua experiência educativa e preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interligado.

REFERÊNCIAS

- Aguilar-Correa, A. E., Sommer-Aguilar, R. A., Guanocunga-Choca, N. E., Quinga-Nacimba, G. M., Taramuel-Villacreses, X. P., & Aguilar-Vargas, S. C. (2024). Una nueva forma de la práctica docente inclusiva. *MENTOR. Revista de investigación Educativa Y Deportiva*, 3(8), 512–525. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7922>
- Angenscheidt-Bidegain, L., & Navarrete-Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arteaga, Y., & Chico, L. (2023). Estrategias y enfoques para promover la igualdad de oportunidades en el aula. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*, 8(2), 377-390. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i2>
- Báez, B. M., & Vargas, C. J. (2022). La comunicación en el proceso de educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 585-595. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4091>
- Escobar-Guerra, L. M., Hernández-Arteaga, I., & Uribe-Londoño, H. D. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>
- Fernández-Tilve, M.D., & Malvar-Méndez, M.L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://doi.org/10.6018/rie.369281>
- Palacios, J. P., Cadenillas Albornoz, V., Chávez Ortiz, P. G., Flores Barrios, R. A., & Abad Escalante, K. M. (2022). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70. <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4>
- Palma-Rojas, K. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones Educativas*, 19(27), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222561>

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Parody-García, L. M., Leiva-Olivencia, J. J., Santos-Villalba, M. J., & Matas-Terrón, A. (2023). Formación Inicial Docente en la Adquisición de Estrategias Didácticas Inclusivas con TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 73-89. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.005>
- Sánchez, M., García Guilianny, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Sundqvist, C., & Hannas, B. M. (2020). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Tobón, I. C. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017240>
- UNESCO (2021). La inclusión en la educación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vargas-Hernández, J. G., & Tovar-Vergara, M. (2022). Estrategias didácticas y habilidades de comunicación en miras del aprendizaje significativo. *Oralidad-Es*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v8a1>

**IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NEE EN LA ESCUELA DE MÚSICA.
UNA EXPERIENCIA SOBRE LA GESTIÓN DEL AULA POR PARTE DEL
PROFESORADO**

Doctorando Pons Aubinyà, Marc Salvador

Conservatorio de Música de los Pirineos (CMP)

Duque Gutiérrez, Javier

Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC)

ponsam@conservatoripirineus.cat; fduque@esmuc.cat

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: educação musical, criatividade, inclusão

INTRODUCCIÓN

La formación musical de nuestros días sigue, en muchos casos, bajo la influencia de las prácticas surgidas en torno del S. XIX y mantenidas en el S. XX. Diversos autores (Bautista y Fernández-Morante, 2018; Pozo, et al., 2008; Torrado y Pozo, 2008) constatan que aún hoy, muchos conservatorios y escuelas de música continúan manteniendo ideas y maneras de enseñar de enfoque tradicional. Todo ello es debido, en parte y a pesar de las numerosas excepciones, a la amplia presencia de profesores formados principalmente en la decodificación de la partitura, con posturas de transmisión-reproducción y con una técnica centrada en el desarrollo del virtuosismo, pero sin una formación pedagógica sólida.

En este contexto de enseñanza tradicional, se evidencia la excesiva separación entre teoría y práctica. El profesorado sigue operando desde compartimentos estancos, con apenas comunicación entre sí, poco dado al trabajo en equipo y al tratamiento de los contenidos de manera transversal (Calderón, 2017; Fernández y Casas, 2019).

Si esta es la situación de muchas escuelas de música hoy en día, anclada en el pasado, ¿Dónde queda la sensibilidad y apertura hacia la diversidad de los posibles usuarios? Teniendo en cuentas estas apreciaciones, ¿qué papel real pueden jugar las escuelas de música, desde su posición de escolaridad duplicada o extra-escolaridad general en la etapa infantil, para la inclusión de estas personas en el conjunto de la

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

sociedad? ¿Están estos centros de régimen especial preparados para atender a alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales)?

La respuesta a estas preguntas la hemos buscado en la forma de trabajar en el aula, por un lado, mediante la coordinación entre las áreas disciplinares de lenguaje musical e instrumento; por otro lado, observando el rol de la creatividad en las actividades didácticas y según sea como planteamiento e iniciativa compartida por los profesores o como adscripción a una metodología ya consolidada o de autor.

Jaén (2013) recalca que muchas veces, aquellos niños/as con discapacidad, se ven privados de poder realizar actividades habituales para otros niños, como pueden ser actividades relacionadas con el arte y la cultura, con el agravante de que no es fácil encontrar suficientes actividades vinculadas con las artes que dispongan de programas artísticos adaptados o inclusivos. Con ello, muchas veces se acaba privando de actividades que permitan a los alumnos con NEE poder integrarse y desarrollarse en sociedad fuera de los centros educativos.

Queremos destacar aquí, por la referencia explícita en nuestro ámbito de trabajo, la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) donde se concretará la función de la inclusión educativa, la cual busca responder a la diversidad de necesidades del alumnado, garantizando una mayor participación en el aprendizaje, así como en las actividades culturales y comunitarias, reduciendo así la exclusión de este tipo de alumnado en todos los ámbitos, académicos y no académicos (UNESCO, 2005; Troncoso et. al., 2020).

Hoy en día, aún se continúa trabajando y avanzando en la igualdad de oportunidades para todos los/las niños/as, cuyo papel para conseguir llevarlo a cabo recae principalmente en la faceta del docente y su faceta creativa para poder encontrar soluciones y adaptarse a las distintas situaciones del aula (Reyes et. al., 2013). La creatividad supone aquí una pieza clave en el aula, la cual debe contribuir a enseñar a un grupo diverso de alumnado, pero cada uno con sus particularidades y diferencias, por lo que necesitaran distintas ayudas o procesos para llegar a construir de manera propia, y a su ritmo individual, el conocimiento que se les ofrezca en el aula, y poder llegar así a un proceso de E-A (Enseñanza-Aprendizaje) provechoso (Reyes et al., 2013).

Para poder llevar a esta finalidad, el/la docente deberá promover un clima de confianza en la clase, con un ambiente acogedor, para -mediante diferentes metodologías- conseguir que los/las niños/as se impliquen en la realización de las distintas tareas. Se trata de conseguir un espacio de participación, dinámico, donde fluya

la comunicación y permita el aprendizaje de habilidades sociales y de convivencia (llegar a consensos). Todo ello permite la atención a la diversidad en el aula, pues posibilita a los componentes del grupo, llevar a cabo distintos roles y ponerse en el lugar del otro (Troncoso et. al., 2020). Las propuestas del docente en esta configuración de aula serán fruto de una buena planificación y dominio del currículum, teniendo en las necesidades del alumnado, diverso y heterogéneo, el punto de partida para su diseño.

METODOLOGÍA

Nuestra investigación se ubica en Cataluña, cuyo marco legislativo sobre escuelas de música y danza especifica que deben contribuir a la cohesión, inclusión y sensibilización social y aportar valor social y cultural al entorno donde estén ubicadas mediante el acceso de la ciudadanía al hecho musical y de la danza (Decreto 354/2021, p. 3).

Utilizamos una metodología cualitativa-etnográfica- de estudio de caso multiemplazamiento, con 4 escuelas de música, mediante la triangulación de notas de campo, observación no participante, entrevistas con profesores y grupos focales con el alumnado.

La selección de centros a observar se basa en 2 ejes principales: el de la didáctica de la creatividad, que diferencia entre si la propuesta de esta proviene de una metodología de autor o es fruto de la detección de necesidades e innovación docente, y el eje organizativo curricular que valora la presencia o no de la interdisciplinariedad para responder a la diversidad del alumnado.

De este modo obtenemos 4 tipologías de centros, aquellos que se basan en estrategias de E-A basadas en una creatividad prescrita (en general a través de manuales a seguir), la cual se puede desplegar en el centro de forma coordinada entre áreas o de forma disciplinar sin conexión entre ellas. La otra opción estaría representada por aquellos centros que plantean estrategias de E-A de la creatividad basadas en el propio desempeño y cooperación docente; es decir, desde dentro del propio centro. Ahora bien, como se contempla en la opción anterior, eso también se puede hacer de forma coordinada entre áreas o de forma aislada.

RESULTADOS

En el trabajo que aquí presentamos, nos centramos en los resultados obtenidos en centro nº 4 (CC/CP), en el que pudimos observar una clase que trabaja desde la inclusión de un alumno con NEE. Este centro 4 (CC/CP) se caracteriza por tener la mayor coordinación observada entre las áreas disciplinares (CC =con coordinación), de

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

forma que plantea una enseñanza holística e integrada de las materias de lenguaje musical e instrumento (en este caso de varios instrumentos), posibilitando con ello una perfecta inclusión del alumno con NEE en la dinámica del aula.

Podemos avanzar que, es en los centros donde hay coordinación entre áreas, donde se usa más el trabajo colaborativo entre alumnos/as, y hemos podido observar de forma clara que, tal vez precisamente por eso, hay un trabajo de educación en valores por parte de los docentes, a fin de poder gestionar de la mejor forma posible todos los momentos de diálogo, tolerancia y puesta en valor de opiniones distintas, negociación y colaboración, que estas estrategias requieren, para poder ofrecer resultados de aprendizaje óptimos, debido al enriquecimiento mutuo y al trabajo en equipo de distintas personas con un mismo propósito.

Pasamos a continuación a exponer la casuística particular del caso en el que nos centramos para el presente trabajo. El aula en la que está el alumno con NEE está constituida por niños y niñas en torno de los 6 años. El centro trabaja la didáctica de la creatividad desde la guía metodológica prescrita por un autor (CP = creatividad prescrita) pero la aplica con un alto grado de adaptabilidad a cualquier contingencia que se dé en el aula gracias a que el aprendizaje musical que se desarrolla se basa principalmente en la improvisación musical. Esto permite un trabajo con los distintos elementos que conforman la música (timbre, altura y duración) de forma experiencial, no meramente teórica y pasiva. Además, el alumnado puede interactuar en el aula mediante el uso de distintos instrumentos, en algunos momentos incluso formando un conjunto instrumental, el cual incluye desde distintos instrumentos de percusión (panderetas, metalófonos, djembé, batería, cajón), a instrumentos de cuerda como el ukelele o instrumentos de cuerda percutida como el piano (aunque en este caso eran teclados digitales).

Las actividades posibilitan un trabajo de creatividad que permite la participación de todo el alumnado, de forma que el alumno con NEE se integra muy bien en el grupo clase, destacando solo en los momentos en que se emociona por algo y habla con un tono de voz muy fuerte. El niño se muestra feliz, llega a clase siempre con muchas ganas de participar (normalmente) y además establece una conexión especial con la música que hace que a veces y respecto al resto de compañeros/as de la clase, sea él quien recuerda mejor algunos conceptos o canciones que se trabajaron la semana anterior.

En la totalidad de nuestra investigación, hemos recogido datos de tres tipologías más de centros según los ejes antes señalados. En dos de ellos, en concreto los nº1 (SC= sin coordinación/CP= creatividad prescrita) y nº2 (SC/CD= creatividad por

desarrollo docente), sus resultados nos indican las dificultades que el alumnado con NEE tendría para su inclusión. La falta de coordinación de las áreas curriculares (SC) provoca una menor presencia de la creatividad en las propuestas didácticas de aula - sobre todo en el tipo nº1, mientras que en el tipo nº2 la creatividad se distribuye de forma desequilibrada entre las materias de lenguaje musical e instrumento. Esta escasa necesidad de contar con el recurso de la creatividad lleva también a no interesarse por el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales, de manera que los procesos de E-A se orientan a un desarrollo sobre todo individual y con la expectativa de obtener resultados similares en todos/as. Todo ello colisiona frontalmente con los principios de atención al alumnado con NEE, dificultando -cuando no haciendo imposible- su inclusión en el aula. Vamos a relacionar lo avanzado en el párrafo anterior, con una de las estrategias de recogida de datos que hemos utilizado en nuestro estudio, el grupo de discusión, teniendo en cuenta el desarrollo de actividades de los procesos de E-A que se llevan a cabo en los 4 tipos de centros de formación musical estudiados. En concreto presentamos la segunda de las dimensiones que han emergido de la teoría para el análisis preliminar de los datos. Por lo que respecta a la segunda dimensión, nos interesaba saber la opinión de los discentes en cuanto a la utilidad que perciben sobre los aprendizajes realizados en las asignaturas de lenguaje musical e instrumento.

Según lo que nos cuentan los/las estudiantes, encontramos distintos grados de percepción de la utilidad de lo aprendido. Por ejemplo, en lenguaje musical van desde lo no útil, pasando por un uso funcional básico (como el aprendizaje de la lectoescritura para tocar partituras), hasta un nivel de funcionalidad media para comprender (además del descifrado de partituras) elementos tonales y/o estructurales de la pieza.

También aparecen en esta dimensión aspectos afectivo-emocionales y sociales como funcionales o útiles: la práctica musical para la desconexión, la relajación, la diversión; el gusto por tocar para los demás, compartir la música en público, en la comunidad. Otros aspectos de utilidad dentro de esta dimensión 2, pero expresados en menor medida, son la manifestación de la autonomía en los estudiantes, en algunos casos; el reconocimiento de la creatividad en áreas separadas o de forma transversal; la transferencia de los aprendizajes a otros ámbitos académicos y también informales, etc.

Si pasamos a especificar esta dimensión 2, la percepción de utilidad de lo aprendido, a través de los datos recogidos en el centro nº4 (CC/CP), apreciamos que el alumnado es sumergido en una propuesta didáctica total de práctica musical, donde el aspecto teórico está implícito y es totalmente funcional, no es algo que aprender o memorizar de forma descontextualizada, sino mediante la propia práctica. Es decir, no

perciben las dos áreas, pues en su proceso de E-A no las hay, es todo música. Además, manifiestan el gusto, el placer por poder tocar de memoria e improvisar, pudiendo desarrollar la imaginación. Es decir, una formación holística. Se trabaja constantemente la creatividad, pero con unas ciertas pautas que el alumnado conoce, lo que le permite dominar la estructura de las actividades que realiza y participar plenamente en ellas. Es esta conjunción de creatividad, interdisciplinariedad y coordinación del profesorado lo que crea las condiciones óptimas para la inclusión de alumnos con NEE en el aula.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Partimos de que la creatividad ha pasado de ser un rasgo considerado individual a un bien social (Marín y De la Torre, 2000; Jaén, 2013, Vigo Soriano, 2013). Como se presenta en los análisis preliminares de nuestro estudio, podemos constatar que los centros 1 (SC/CP) y 2 (SC/CD) la creatividad se trabaja desde un punto de vista más individual y no colaborativo. En cambio, los centros 3 (CC/CD) y 4 (CC/CP) disponen de un planteamiento en sintonía con la consideración actual de la creatividad como una cualidad innata de todos los seres humanos. La teoría adquiere sentido cuando se vincula con la práctica (Palacios, 1998). Esta concepción del trabajo y desarrollo de la creatividad en el aula (y de forma especialmente destacada en el centro número 4), permite a aquel alumnado con NEE poder desarrollar todas sus capacidades de expresión musical, mediante la vivencia y dramatización de músicas y narraciones (canciones, cuentos, etc.) que aborden conjuntamente el movimiento corporal (fomentando un desarrollo motriz y auditivo), el canto y la interpretación instrumental gracias a la improvisación, así como también la creación de partituras en forma de canciones y sus respectivas letras (expresión verbal), englobando en todos estos procesos de aprendizaje el trabajo de las emociones y el desarrollo de la imaginación. Gracias a ello, reciben una estimulación cognitiva multisensorial, se les facilita la posibilidad de establecer un aprendizaje significativo, permitiéndoles conectar con sus vivencias y experiencias, y finalmente todo eso contribuye a aspectos relacionados con una mejor autoestima, autorrealización y socialización mediante la posibilidad de expresarse, y donde el trabajo mediante la participación colectiva de todo el alumnado permite el trabajo de la formación en valores desde edades tempranas.

Cuando se realiza una actividad artística, se va más allá de la creación de un producto, es el proceso y la experiencia quienes adquieren relevancia. Las actividades artísticas permiten expresar sentimientos, emociones, ideas, y desarrollar capacidades creativas y personales, además de la importante y clave socialización dentro del grupo. El desarrollo de la creatividad en las personas con discapacidad es un tema que desgraciadamente no se suele tratar, ya que a estas personas, por el hecho de tener

una discapacidad, se les deja de lado su integridad y sus posibilidades de desarrollo (Jaén, 2013).

Hay que tener en cuenta que el grado o nivel de creatividad de un individuo no es un factor determinante en cuanto a su posible participación en tareas del aula. Es una habilidad de la que todo ser humano dispone, independientemente de su condición. Mediante la participación de los alumnos en actividades artísticas y creativas, los niños/as tienen la oportunidad de integrar sus propias experiencias para adquirir aprendizajes más significativos, además de permitirles un espacio para mostrar cómo se sienten, cómo perciben y expresar sus pensamientos. Mediante el arte se pueden explorar el espacio, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales y auditivas, incluyendo una amplia variedad de estímulos para la expresión (Jaén, 2013). Es por ello por lo que estas experiencias deben promoverse en el aula, aprovechando la curiosidad natural de los/as estudiantes, permitiéndoles explorar y jugar siguiendo el ritmo propio, pero de forma grupal, permitiéndoles así desarrollar un mayor conocimiento, y fomentar la comunicación y la inclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, A; Fernández-Morante, B. (2018). Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: implicaciones para el desarrollo profesional docente. *Psychology, Society, & Education*. 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869>
- Calderón, L. (2017). Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español. *Música Oral Del Sur*, 14, 227–252.
- Fernández, B., Casas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: educación musical y su red nomológica. *International Society for Music Education*, 7(3-13). <https://doi.org/10.1177/2307484119878631>
- Jaén, M. C. (2013). Arte, creatividad y discapacidad. En B. Vigo y J. Soriano (Coords). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*. (pp.117-127). Universidad de Zaragoza,
- Palacios, M. (1998). La didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. Léeme. *Revista electrónica europea de música en la educación*. 2, 1-7.
- Pozo, J. I., Bautista, A., Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*. 20(1), 5-15.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Reyes, M.; Fernández, J. M. (2013). Creatividad para atender a la diversidad. En B. Vigo y J. Soriano (Coords), *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*. (pp.48-55). Universidad de Zaragoza.
- Torrado, J. A., Pozo, J. I. (2008) Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*. 20(1), 35-48.
- Troncoso, R., Cortés n, B., Romaní, L., y Serra, J. (2020). La creatividad como herramienta de inclusión en las aulas de Tecnología. Experiencia piloto a través de la música. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 238-264.
- DECRET 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. num. 8503 - 16.9.2021

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
MOSTRA DE PEÇAS INCLUSIVAS**

Guerreiro, Maria Caeiro

**Universidade do Algarve*

mcguerreiro@ualg.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Design inclusivo; Projeto; Processo metodológico; Ensino-aprendizagem.

RESUMO

Criar é produzir algo, com alguma visão, que possa proporcionar qualidade de vida a todos nós. Criar, no âmbito do design é gerar algo, desenvolvido por um processo, uma metodologia, segundo várias etapas, momentos com objetivos específicos e incessantes entre as etapas. Com a criação das peças inclusivas, resultantes de problemas identificados, tomamos como base a área do Design como elemento facilitador da inclusão de todos os indivíduos.

A elaboração das peças inclusivas, dos protótipos, alguns até materiais pedagógicos, resultou de estudos exploratórios, centrados na solução de um problema, em que o público participou ativamente no processo. Foi desenvolvida assim uma investigação-ação, centrada num problema, num contexto, com a participação e a envolvimento de alguns dos possíveis utilizadores das peças.

Com a aplicação destas novas metodologias e práticas, em que existe à priori uma maior participação do estudante, como parceiro ativo de conhecimento, como crítico e, lidar desde o início do processo com os possíveis utilizadores, proporciona a criação de respostas mais viáveis, e profissionais mais ativos proporcionando também o desenvolvimento de qualidade de vida e bem-estar de todos os indivíduos.

INTRODUÇÃO

Atualmente em Portugal, e também por toda a Europa, no âmbito da formação no ensino superior, existe cada vez mais uma maior aproximação entre os domínios formativo e profissional, assim como, a aplicação de uma aprendizagem desenvolvida com base em metodologias mais ativas, com a valorização das componentes de trabalho experimental, de projeto e a aquisição de competências transversais.

Em virtude deste desenvolvimento, as metodologias de ensino e de aprendizagem baseiam-se num trabalho mais prático e empírico, com o objetivo de se criarem soluções para os problemas. Igualmente na área da formação superior e também da investigação, verifica-se cada vez mais a união de diferentes áreas de formação, tais como a área da Educação ou da Medicina à área do Design (Guerreiro, 2017), com o fim de garantir desenvolvimento, e, respostas úteis às exigências da atual sociedade.

CONTEXTO TEÓRICO

Desenho para todos (ResAP), Desenho Universal, atualmente denominado por Design Inclusivo, é uma subárea do Design, que tem como objetivo criar produtos, serviços ou ambientes adequados à diversidade humana. O grande criador desta área e deste termo, inicialmente como Design universal, foi o investigador e arquiteto Ronald Lawrence Mace, por volta da década de 70, do século XX.

Também no século XX, na década de 90, surgiram vários projetos, entre os quais o projeto “Estudos para Incrementar o Desenvolvimento do Design Universal”, desenvolvido por uma equipa multidisciplinar com arquitetos, designers, engenheiros e investigadores, no Center for Universal Design, a partir do definiram um conjunto de sete princípios base, a ter em atenção no processo de criação e produção dos futuros produtos. Assim, os produtos devem ter ou ser:

1. Uso equitativo; 2. Flexibilidade no uso; 3. Uso simples e intuitivo; 4. Informação perceptível; 5. Tolerância ao erro; 6. Baixo esforço físico; 7. Tamanho e espaço para aproximação e uso.

Na área do Design Universal, segundo o Center for Universal Design (North Caroline State University, EUA), pretende-se criar e/ou recriar produtos, ambientes, serviços, programas e tecnologias acessíveis pelo maior número de indivíduos, sem a necessidade de se adaptar ou criar algo específico, assim é necessário analisar, experimentar e avaliar muito bem as soluções, antes de as produzir.

Após descodificarmos bem o problema que nos está a ser colocado, devemos pesquisar e analisar respostas que já foram dadas para questões iguais ou semelhantes, definirmos diretrizes, tendo em atenção questões no âmbito de áreas como a ergonomia, a antropometria, a acessibilidade e a usabilidade, pois tudo aquilo que possamos vir a criar e produzir deve satisfazer uma diversidade de públicos, independentemente da idade, aptidão ou dimensão física.

CONTEXTO EMPÍRICO

Para o desenvolvimento dos diferentes projetos utilizámos um modo de abordagem qualitativo, no qual os alunos/ investigadores fazem parte do processo, um estudo exploratório, com o desenvolvimento de projetos no âmbito do Design inclusivo, utilizando uma metodologia projetual definida com base em modelos de processos existentes, de designers como Bonsiepe (1982), Chavez (1988), Mozota, Klopsch e Costa (2011), definido pelas etapas: Investigação (ideia, identificação); Pesquisa (recolha de dados, início da definição do conceito); Exploração (esboços, ideias preliminares); Desenvolvimento (modelo funcional, desenhos técnicos, capacidades de funcionamento); Realização (teste, verificação dos 7 princípios do DI, cor, acabamentos); Produção.

Para que a produção do conceito seja progressiva, definiu-se uma planificação flexível, deixando sempre um momento para testar os resultados junto dos públicos, pois não se pretende criar algo apenas bonito, mas sim que proporcione condições mais justas e alguma autonomia junto de todos os indivíduos que possam vir a usufruir da resposta encontrada, ocorrendo assim a inclusão em vez da discriminação.

Em termos dos participantes nos presentes projetos, fazem parte todos os alunos que frequentam a unidade curricular Design inclusivo, do curso de mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor (MEEDCM). São profissionais com formação nas áreas da Educação, Terapia da Fala, Psicologia, Desporto, Educação social, entre outras. Além de possuírem uma formação inicial de 1.º ciclo do ensino superior numa área, a maioria também possui algum conhecimento e/ou experiência em lidar, trabalhar ou conviver com indivíduos (crianças, jovens ou adultos) com Necessidade educativas especiais (NEE), e/ou as problemáticas envolventes.

O facto de os alunos terem formações diferentes, possuírem assim conhecimentos e experiências de vida diversas, alguns até com forte ligações a públicos com NEE, proporciona a criação de uma diversidade de pensamentos, de ideias e propostas inovadoras, possibilidades que levam todas elas a uma solução comum, algo até muito positivo e relevante para o desenvolvimento de um projeto desta área. Os grupos são formados por alunos de áreas diferentes, com a participação constante da docente, também como designer, pois entre os alunos não é comum existir alguém formado na área do Design.

MOSTRA DE PEÇAS INCLUSIVAS

Mostra de peças inclusivas consiste na apresentação de um conjunto de peças selecionadas, entre todas as que já foram criadas no âmbito da unidade curricular Design Inclusivo, do curso MEEDCM.

As peças inclusivas são protótipos e/ou maquetes construídos pelos diferentes grupos de alunos no termo do projeto. Os protótipos construídos são sempre experimentados e avaliados pelos diferentes públicos. Para a elaboração dos protótipos, na maior parte dos casos foram utilizados materiais recicláveis.

Figura n.º 1

Pega



Figura n.º 2

Pega - parte inferior



Figuras n.º 3|4|5

Manuseamento da peça



Nome: Acessório de apoio/Pega. **Autores:** Anabela Morte; Dulce Correia; Inês Machado; Sofia Nunes.

Público: Adultos e crianças com problemas de motricidade fina e coordenação motora, destros e esquerdinos.

Figura n.º 6

Espaço do pinhal onde será feita a intervenção



Figuras n.º 7|8

Caminho sensorial, Canteiro



Nome: Jardim sensorial Vi (Sente) (lar e residência). **Autores:** Sandra Cabanita; Filipe Jesus. **Público:** Indivíduos com deficiência motora; problemas cognitivos; idosos; crianças de diferentes idades.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

Figura n.º 9

Máquina de somar e embalagem



Figuras n.º 10

Utilização da máquina



Nome: Redesign “Máquina de somar”. **Autores:** Carla Libânio; Liliana Silvestre; Patrícia Teichmann; Rui Mascarenhas. **Público:** Adultos e crianças. Indivíduos com mobilidade reduzida, dificuldade de aprendizagem; discalculia; défice auditivo (braile).

Figura n.º 11

Organizador e
Plataforma



Figura n.º 12|13

Posição incorreta



Figuras n.º 14|15

Posição correta



Nome: Organizador escolar e plataforma de apoio para os pés (OEPAP). **Autores:** Goreti Soares; Guida Sousa; Raquel Antunes. **Público:** Alunos com ou sem NEE. Jovens e/ou adultos que tenham distúrbios no crescimento e/ou doenças que comprometam a mobilidade e a postura corporal.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

Figura n.º 16

Protótipo do livro



Figura n.º 17

Páginas ilustrativas do livro



Figuras n.º 18

Criança a interagir



Nome: Livro de receitas interativas e criativas. **Autores:** Inês Manhita; Cláudia Moreira. **Público:** Crianças de diferentes idades, com ou sem NEE.

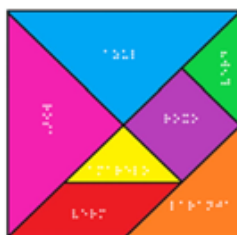
Figura n.º 19

Protótipo do Tangram inclusivo



Figura n.º 20

Estudos e construção



Nome: Tangram inclusivo **Autores:** Ana Vera Cardoso; Rita Caeiro; Vanda Melo. **Público:** Indivíduos de diferentes idades (crianças, jovens, adultos) com deficiência visual.

Figura n.º 21

Cubo AVD



Figura n.º 22|23

Manuseamento do cubo



Nome: Cubo AVD (Atividade de Vida Diária). **Autores:** Ana Isabel Conceição, Ana Isabel Neves; Ana Gorgulho. **Público:** Crianças a partir dos 3 anos, idosos em reabilitação.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

BIBLIOGRAFIA

- Bonsiepe, G. (1992). *Teoria e Prática do Design Industrial*. Centro Português de Design. (1.ª edição, 1975).
- Chavez, N, (1988). *La imagen corporativa – Teoría y práctica de la identificación institucional*. GG Diseño.
- Costa, F. C. X; Klöpsch, C; Mozota, B. B. (2011). *Gestão de Design: Usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa*. Bookman.
- Guerreiro, M.C. (2017). A ligação de áreas como o Design e as Ciências da Educação: Design Inclusivo e Educação Especial. In Vallés, J.E.G. (eds), *La Universidad y nuevos horizontes del conocimiento*. Madrid: Editorial Tecnos. ISBN 978-84-309-7392-7.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
FORMACIÓN EN TIC PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Triviño García, M^a Ángeles¹; Mora Jaureguialde, Begoña²; Martínez González, Ana Inmaculada³;

¹Universidad de Huelva

²Universidad de Huelva.

³Universidad de Huelva

angeles.trivino@dedu.uhu.es; bego.mora@dedu.uhu.es; ana.martinez@dedu.uhu.es

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: inclusión educativa, alfabetización mediática, TIC.

INTRODUCCIÓN

Es innegable que en los últimos años el desarrollo y evolución de la tecnología ha condicionado los múltiples ámbitos de nuestra vida. No faltan discusiones con posicionamientos extremos destacando fortalezas y debilidades de las tecnologías de la información y la comunicación, pero lo cierto es que su presencia es cada vez más fuerte condicionando muchas de nuestras actuaciones. La educación no es ajena a ello por lo que las contempla como un recurso pertinente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, bien usado, favorece aprendizajes útiles y significativos. El reto, por tanto, de incorporarlas en la programación de aula o en las intervenciones socioeducativas dentro de ambientes de aprendizaje seguros, amigables y acogedores debe estar presente en toda acción educativa facilitando que los discentes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje.

De esta manera, entendemos que el docente de nuestro siglo debe capacitarse y desarrollar habilidades que le permita introducir las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica pedagógica como un valor añadido, aplicando un pensamiento reflexivo, crítico y creativo a sus actuaciones y potenciando estas capacidades también entre su alumnado (OECD, 2020). Surge así la preocupación por la alfabetización mediática y la incorporación de los medios al proceso educativo a través del Diseño Universal de Aprendizaje, proceso que se convierte en una herramienta potente para atender a la diversidad entendiendo esta no como un elemento segregador, sino como fuente de riqueza al contemplar las diferentes capacidades y potencialidades de los discentes.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Si bien la alfabetización mediática e informacional es una vía de desarrollo que potencia una educación de calidad que forma a ciudadanos críticos y activos en la sociedad en la que viven (Ferrés & Piscitelli, 2012 y Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012), hay estudios que muestran falta de capacidad crítica y carencias éticas y de compromiso en cuanto al uso de las TIC (Gutierrez & Torrego, 2022).

Consiguientemente, la formación docente se orienta a una acción combinada de conocimientos, actitudes y valores para decidir autónomamente utilizar las tecnologías digitales. Y las tecnologías de la información y la comunicación se vuelven especialmente interesante ante el alumnado con diversidad funcional en cualquiera de sus vertientes y, es por ello, que en la formación especializada en elementos que ayuden a atender a la diversidad la tecnología, su uso y su aplicación de manera crítica debe estar presente. Estos recursos influyen en la motivación del alumnado, que puede reducir en gran medida la discapacidad, ofreciendo variadas posibilidades de aprendizaje y evaluación, fruto de la interactividad que caracteriza a las tecnologías.

Desde esta posición, y entendiendo el efecto motivador de las TIC en los aprendices y su idoneidad para trabajar con el alumnado con diversidad funcional, coincidimos con Aguaded et al. (2022, p.322) en que la formación docente debe estar encaminada a “una acción combinada de conocimientos, actitudes y valores para decidir autónomamente utilizar las tecnologías digitales”. Proponemos para ello en la asignatura *Las TIC en la escuela inclusiva* perteneciente al Máster Oficial en Educación Especial de la Universidad de Huelva unas acciones prácticas encaminadas al uso responsable de las TIC, a fin de contribuir a mejorar el nivel de alfabetización mediática de los estudiantes del Máster, tanto en el uso de las tecnologías como en la reflexión crítica de dicho uso, convirtiéndolas en un recurso didáctico, lo cual permite, además, trabajar, entre otras, una de las competencias clave en la formación del docente actual, la competencia digital.

Las distintas acciones prácticas van a contribuir a que, una vez finalizado el periodo lectivo, el alumnado haya sido capaz de identificar situaciones de atención a la diversidad que permitan desarrollar su trabajo dentro del ámbito socioeducativo, de analizar experiencias próximas a su realidad para dar respuestas mediadas por tecnología, ser capaz de determinar el propio perfil profesional y de crear herramientas y recursos tecnológicos que reduzcan la brecha digital y de atención a la diversidad existente actualmente.

DESARROLLO DE LAS ACCIONES PRÁCTICAS

Las actividades propuestas en la asignatura *Las TIC en la escuela inclusiva* conforman una carpeta de aprendizaje y son en total cinco, más una actividad final de reflexión crítica, a modo de conclusión. Apostando por una metodología de trabajo activa y participativa en la que el estudiante se sitúa como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, se establece la posibilidad de realizar la tarea individualmente o en equipos de trabajo. Tomada esta decisión, lo siguiente es la selección del ámbito de investigación en el que se van a centrar, debiendo ser un tema relacionado con la diversidad funcional y su atención a través de la inclusión plena. Es muy importante que en los grupos de trabajo esta elección no se realice rápida y unilateralmente, si no que se entienda como un proceso de maduración y experiencias conjunto de estudiantes.

El objetivo general que nos planteamos con las prácticas de esta materia consiste en Elaborar un documento descriptivo electrónico de corte reflexivo donde queden identificados:

- El autor/autores;
- la temática seleccionada;
- las posibles áreas de intervención en función de las preferencias del alumnado;
- y sirva de soporte a las 4 actividades obligatorias, y todas las que se consideren adecuadas para complementar el trabajo de manera opcional y voluntaria.

Actividad 1: Diseño de un blog sobre inclusión educativa.

Se solicita diseñar y crear un blog con noticias, informaciones, enlaces, documentos, vídeos, etc., sobre la temática seleccionada. Para ello se le dirige el trabajo a través de los siguientes pasos:

1. Consultar algunos blogs sobre TIC y Educación Especial.
2. Acceder a la presentación donde se analiza el potencial educativo de los blogs, así como sus características, la cual tienen disponible en la plataforma Moodle de la asignatura.
3. Crear su propio espacio blog en Internet para lo cual se le facilita varias opciones:

- <http://www.blogger.com/>

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- <http://es.wordpress.com/>

- <http://www.blogia.com/>

4. Consultar las recomendaciones y tutoriales sobre el diseño de blogs.

- <http://www.youtube.com/watch?v=tgg7oDPRCs8>

- <http://www.ayuda-internet.net/tutoriales/manual-blog-blogger/manual-blog-blogger.html>

5. Entender que un blog requiere ser actualizado con frecuencia a través de noticias, informaciones o todo aquello que se considere de interés para los lectores.

Esta aportación formativa, el blog, se llevará a cabo en las sesiones de aula y cuenta con el feedback continuo del profesorado de la materia. Será el soporte digital del resto de actividades tanto obligatorias como voluntarias que se realicen en la materia, por lo tanto, su actualización queda asegurada.

Actividad 2: Diseño y producción de recursos audiovisuales

En esta ocasión hay que diseñar y publicar de forma telemática un vídeo digital sobre integración e inclusión educativa, exponiendo las diferencias y una reflexión crítica sobre la aplicación práctica de ambos conceptos. Igualmente se facilitan unas instrucciones, así como recursos digitales de apoyo, para la elaboración de la actividad. Los pasos propuestos son los siguientes:

1. Seleccionar imágenes fijas, en movimiento, fragmentos de vídeos, archivos de sonidos, etc.
2. Realizar un montaje secuenciado con todos los recursos seleccionados, integrando textos, efectos de vídeo, transiciones, etc.
3. Guardar el vídeo y publicarlo en Red (<http://www.youtube.com/index>) para integrarlo en el blog realizado en la práctica 1.

Actividad 3: Publicación *on line* de presentaciones multimedia

La siguiente actividad es el diseño y publicación de una presentación multimedia sobre integración e inclusión educativa. Para ello se indican los siguientes pasos:

1. Buscar presentaciones en la base de datos telemática SLIDESHARE (<http://www.slideshare.net/>), realizando búsquedas por palabras o expresiones clave (inclusión educativa, integración escolar, discapacidad, TIC y educación especial, etc.)

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

2. Introducir enlaces en el blog creado, generando comentarios o valoraciones sobre las presentaciones seleccionadas en la fase anterior.

3. Publicar una presentación propia. Para ello debe inscribirse en SLIDESHARE y, posteriormente, subir la presentación original que haya creado. Una vez publicada deben insertar el enlace de la misma en su blog para irlo actualizando.

Actividad 4: Publicación de e-book o documento electrónico

Existen en Internet varios espacios web donde puede subir un archivo de texto, de una colección de imágenes, de una presentación multimedia, u otro tipo de archivos similares y automáticamente se convierten en un documento electrónico o *eBook* en formato de animación flash. Es un recurso muy útil para hacer publicaciones multimedia y que después se pueden distribuir o insertar en otros recursos como los blogs o las wikis. Para ello se les aconseja lo siguiente:

1. Acceder a CALAMEO (<http://es.calameo.com/>), realizar el registro y convertir alguna publicación sobre la temática del módulo para integrarla en el blog.

Actividad 5: Lectura “TIC y atención a la diversidad”

Es el momento de aportar una visión crítica de las TIC y su contribución para atender a la diversidad. Para ello se les solicita la lectura en profundidad de un artículo de su elección centrado en la temática que nos ocupa. Las instrucciones que recibe el alumnado son las siguientes:

1. Acceder al portal de la Revista COMUNICAR (<https://www.revistacomunicar.com>) o a cualquier otra revista especializada en tecnología y medios con presencia de atención a la diversidad.

2. Seleccionar una publicación vinculada a la temática de la materia.

3. Realizar un breve resumen de la lectura realizada, diseñar un mapa conceptual sobre las ideas centrales y realizar una valoración crítica de la misma.

4. Todo ello se sube al blog realizado en la actividad inicial.

Actividad 6: Conclusiones

Como última aportación al BLOG se incluirán las conclusiones, donde se realiza una reflexión crítica de lo aprendido en la materia desde la perspectiva del profesional de la educación especial y la atención a la diversidad, y las competencias necesarias para ejercer esta profesión con plena consciencia de lo que implica. Se deberá responder a preguntas tales como: ¿fue capaz de centrarse en la temática seleccionada, en el colectivo imaginado?, ¿cómo ayudan los medios tecnológicos a mi desarrollo

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

profesional?, ¿tienen utilidad las TIC para trabajar con alumnado con diversidad funcional? Y, finalmente, ¿Se cree preparado/a para abordar las TIC como recurso formativo?

Una vez finalizadas todas las actividades y concluido el trabajo se realizan en clase exposiciones grupales en las que cada equipo muestra a sus compañeros y compañeras el blog construido, así como los pasos que han seguido para realizar cada actividad.

REFLEXIÓN FINAL SOBRE LAS ACCIONES PRÁCTICAS PROPUESTAS.

Como cierre de la materia se le consulta al alumnado sobre el grado de satisfacción con respecto a las prácticas realizadas y en un alto porcentaje los estudiantes indican estar muy satisfechos con lo realizado. Consideran que las TIC son esenciales en nuestra vida, que han llegado para quedarse y para facilitarnos el día a día, aunque al inicio de la asignatura no se habían planteado incorporarlas a su desempeño profesional. Entienden por tanto, que se hace necesario su presencia en la educación ayudando en el arduo ejercicio de atender a la diversidad de una manera inclusiva.

Entienden que es un campo muy amplio y les desborda el tener que dominarlo en plenitud pero comprenden a lo largo del desarrollo de la materia que la selección de los recursos adecuados en cada momento es una labor tan importante como el manejo del propio recurso, así como la responsabilidad que ello conlleva, ya que seleccionar un recurso y un contenido o temática implica obviar al resto.

Nos encontramos también con estudiantes que se enfrentan por primera vez a algunas de las acciones propuestas como por ejemplo la elaboración del blog o la publicación de un e-book, pero salvadas las dificultades iniciales los consideran muy útiles y amables en su manejo. También agradecen que se les solicite en todo momento una valoración crítica de lo que hacen ya que solo a través de la reflexión crítica conseguiremos ciudadanos verdaderamente activos y útiles a la sociedad.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gutiérrez, A., & Torrego, A. (2022). ICT and media education curriculum for teachers in the post-truth era. In De Abreu, B.S. & Mihailidis, P. (Eds.). *Media Literacy, Equity, and Justice*, 33-43. <https://doi.org/10.4324/9781003175599-6>

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

OECD (2022). *Respuestas educativas a COVID-19: Adoptar el aprendizaje digital y la colaboración en línea*. OECD. <https://bit.ly/3QkOEnl>

Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**
**FORMACIÓN DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Ramírez-Bogado, Mariela Ramona

Universidad Autónoma de Madrid

mariela.ramirez@estudiante.uam.es

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palabras clave: educación inclusiva, formación del profesorado, práctica inclusiva.

RESUMEN

En el contexto de la educación inclusiva la formación del profesorado es clave para potenciar el enfoque inclusivo. El objetivo del estudio es examinar los estudios científicos publicados en los últimos años sobre la formación del profesorado y la práctica inclusiva a fin de identificar los planteamientos actuales realizados en el campo del conocimiento. Se realiza una revisión sistemática de la literatura en las principales bases de datos Web of Science y Scopus, considerando los últimos cinco años de publicación y las categorías de análisis propuestas para esta investigación (autores, tema, año de publicación, enfoque metodológico del estudio, principales hallazgos). El estudio revela la falta del perfil competencial inclusivo en la formación inicial, presentándose como un denominador común entre todos los documentos analizados. De ahí que, es importante que los docentes en formación y en servicio desarrollen competencias, habilidades y actitudes de apertura para promover la equidad y la diversidad en el aula.

INTRODUCCIÓN

Hoy es cada vez más frecuente encontrar aulas diversas, ya que varias naciones han adoptado para sus sistemas educativos el enfoque inclusivo (UNESCO, 2020). Este tipo de educación implica que todos los alumnos aprendan en un mismo espacio educativo, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales, incluidos aquellos derivados de una discapacidad (Sebastián-Heredero y de Mattos, 2020).

Este escenario representa un desafío para los docentes, aún más, para aquellos docentes de educación general que en su formación inicial no han recibido programas de capacitación en materia de educación inclusiva (Lisak et al., 2020). Ante esta realidad

y considerando a los docentes como agentes claves del proceso educativo (Duk et al., 2019, García-Vallès, 2020, Marchesi y Hernández, 2019), la formación docente se configura en pieza fundamental para superar el modelo tradicional y promover prácticas inclusivas.

Por ello se considera a la educación inclusiva componente fundamental que debe abordarse tanto en la formación inicial como continua para adquirir competencias y habilidades para responder a las necesidades educativas específicas presentes en los establecimientos educacionales (Arnaiz et al., 2021, De Haro Rodríguez, 2020, Pérez y López, 2017). Además, de favorecer el desarrollo de creencias positivas hacia la inclusión (Dignath et al., 2022, Gómez-Marí et al., 2023).

Desde esta perspectiva, este estudio revisa la literatura existente en torno a la educación inclusiva a fin de identificar los planteamientos que afectan la práctica pedagógica docente, así como las estrategias y herramientas promovidas para favorecer la diversidad en el aula. Esta revisión permite, además, comprender de qué manera el enfoque de formación podría influir en el desarrollo de un entorno inclusivo y equitativo.

MÉTODO

El presente estudio se lleva a cabo desde el enfoque metodológico cualitativo, mediante una revisión sistemática de la literatura a fin de indagar, organizar e interpretar estudios previos (Hernández et al., 2003; Massot et al., 2019) sobre la formación del profesorado y la práctica inclusiva. Se realiza una búsqueda exhaustiva en las principales bases de datos Web of Science y Scopus utilizando “formación del profesorado” y “práctica inclusiva” como descriptores booleanos para identificar los principales planteamientos que circulan alrededor de estos temas en el campo académico.

Así, se examinan estudios que abordan la educación inclusiva atendiendo su relación con la formación docente y la práctica educativa inclusiva aplicando los siguientes criterios de selección a) investigaciones en los idiomas español, inglés y portugués b) estudios de tipo artículo o revisión c) artículo de acceso abierto d) estudios publicados en los últimos cinco años.

Este proceso de selección arroja un total de 21 documentos, 8 en Web of Science, 13 en Scopus, de los cuales se excluyen 6, aquellos que no eran de acceso libre, quedando así 15 artículos. Una vez realizada la búsqueda y la aplicación de los criterios de inclusión, se construye una matriz con las categorías de análisis: autores,

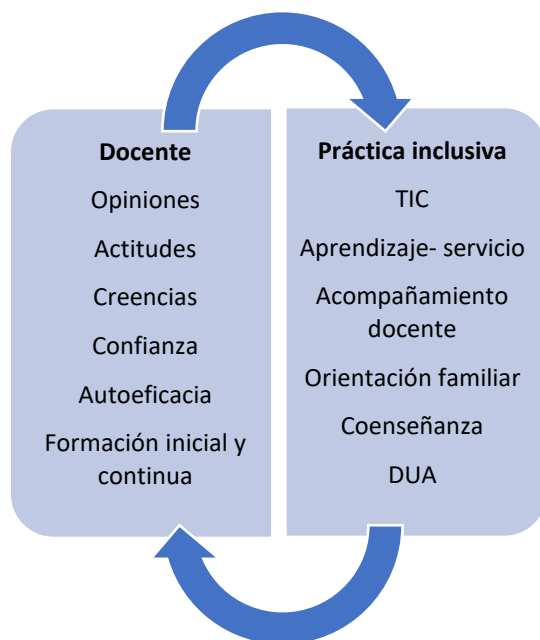
año de publicación, tema, enfoque metodológico del estudio, principales hallazgos, para su posterior lectura, interpretación y presentación de resultados y conclusiones.

RESULTADOS

En cuanto al enfoque metodológico empleado en los artículos analizados, se observa que 9 se desarrolla desde el enfoque cuantitativo y 6 desde el enfoque cualitativo, todos a través de diversas técnicas de recolección de datos. Los temas abordados por los diferentes autores en torno a educación inclusiva, docente y práctica inclusiva se sintetizan en la **Tabla 1**.

Tabla 1

Temática abordada.



Fuente. Elaboración propia.

Los estudios revisados revelan la necesidad de una formación docente inicial y continua desde un enfoque inclusivo y su incidencia en la práctica pedagógica, presentándose como denominador común de los artículos analizados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De la literatura analizada y los resultados del presente estudio, se evidencia la existencia de diferencias en las prácticas pedagógicas inclusiva, por la presencia de barreras educativas en los centros educativos y la formación docente inicial y continua desde un enfoque inclusivo (Covarrubias, 2019, Echeita, 2022).

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Por lo que se plantea la necesidad de reorientar la formación a fin de que los docentes adquieran el perfil competencial inclusivo que les permitan desarrollar actitudes de apertura, así como también implementar prácticas que transformen los modelos tradicionales de enseñanza promoviendo la diversidad en las aulas (AGENCY, 2020, Arnaiz et al., 2021; De Haro Rodríguez et al., 2020; Hurtado et al., 2019).

Todos los hallazgos nos invitan a una profunda reflexión sobre la formación docente y la práctica inclusiva y a continuar investigando sobre los retos actuales, necesidades emergentes y las estrategias que contribuyan a avanzar hacia una educación más inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades* Odense, Dinamarca. AGENCY
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, (393), 37-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>
- Barbosa, S., Orrico, H. y Fernandes, E. (2024). O papel da tecnologia assistiva na mediação da aprendizagem: Desafios e Perspectivas para a Prática do Ensino Inclusivo. *Periferia*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.80021>
- Belková, V., Zólyomiová, P. y Petrík, Š. (2021). Inclusive education in practice: teachers' opinions and needs. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 14(9), 1286–1298. <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-0819>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- De Haro, R., Arnaiz, P. y Núñez, C. (2020). Teacher Competences in Early Childhood Education and Inclusive Education: Design and Validation of a Questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. y Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Durk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Espinoza, L, Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- García-Vallés, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 51-64. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176.
- Guerra-Santana, M., Artilles-Rodríguez, J. y Rodríguez-Pulido, J. (2022). Prácticas inclusivas docentes en herramientas digitales: dimensiones preferentes. *Aloma Revista De Psicología, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 40(2), 49-57. <https://doi.org/10.51698/aloma.2022.40.2.49-57>
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*, (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, V. A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Lisak Šegota, N., Lištiaková, I., Stošić, J., Kossewska, J., Troshanska, J., Nikolovska, A., Cierpiłowska, T. y Preece, D. (2020). Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829865>

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escuela Inclusiva:

Conquistas e Desafíos na Contemporaneidade

- Maravé-Vivasa, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2021). Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 193-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400193>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Marković, V. (2022). Relationship between educational qualifications and self-perceived self-efficacy of teachers working with students with special educational needs. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 58(1), 50-72. 10.31299/hrri.58.1.3
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. *Metodología de la Investigación Científica*. La Muralla.
- Mendez, C., & Colomina, R. (2020). Analysis of Accompaniment Situations for the Improvement of Inclusive Teaching. *Revista Internacional De Educacion Para La Justicia Social*, 9(1), 145–163. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Pérez, C. y López, I. (2017). Las Competencias del Profesorado ante la Educación Inclusiva: Retos del futuro inmediato. *EDETANIA*, (51), 69-82.
- Rojas Valladares, A., Padilla Suárez, S., y Domínguez Urdanivia, Y. (2024). La orientación familiar como práctica inclusiva desde la formación del docente de Educación Inicial. *Revista Conrado*, 20(98), 150-155.
- San Martín, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sebastián- Heredero, E. y de Mattos, M. (2020). Educación inclusiva: Lo que piensan los profesores sobre la inclusión. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 417-432.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., y Ström, K. (2021). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>
- Young D. (2024). Investigating English language teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *Environment and Social Psychology*, 9(8), 8-15. <https://doi.org/10.59429/esp.v9i8.2761>
- Zerbato, A. y Mendes, E. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educacao e Pesquisa*, 47, 11-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
A EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UM ESTUDO DE CASO.**

Nogueira, Marta

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Ci&DEI, Instituto Politécnico de
Leiria, Portugal

CIEQV – Centro de Estudos em Qualidade de Vida, Leiria, ESECS – Escola Superior
de Educação e Ciências Sociais

marta.nogueira@ipleiria.pt

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: inclusão; pessoa com deficiência; empregabilidade.

A deficiência, está englobada numa construção social, onde impera a desigualdade, a desvalorização e a discriminação, o que leva à exclusão social das Pessoas com Deficiência (PcD's), e por consequência influencia de forma negativa a sua inclusão no mercado de trabalho (Calhoa, 2017).

A inclusão da PcD no mercado de trabalho, é importante na medida em que possibilita a construção de uma sociedade mais justa com igualdade de oportunidade (Malhado, 2013).

A maior complexidade na inclusão laboral das PcD's, relaciona-se com a falta de informação sobre a deficiência em concreta e, pelo preconceito de que estas pessoas não detêm a mesma capacidade de produtividade (Tanaka & Manzini, 2005).

Este preconceito remete-nos para uma realidade bem latente na nossa sociedade, a questão do estigma sobre estas pessoas, que são observadas como diferentes do que é considerado “normal”, promovendo a exclusão. É imperativo combater este estigma perante as PcD's, pois, desde que tenham condições de trabalho adequadas às suas limitações, estes indivíduos conseguem, desenvolver as atividades que lhes são propostas (Figueira, 2012).

Com o passar dos anos as PcD's, ainda que em número reduzido, têm conseguido aos poucos a sua inclusão no mercado de trabalho, contribuindo com um papel ativo na sociedade em que estão inseridas. É uma necessidade constante,

contribuir para a inclusão, por forma a que ganhe mais expressão na sociedade (Malhado, 2013).

Foi neste âmbito que surgiu a criação do “Mercado e Sabedores” do Centro de Reabilitação e Integração Social Torrejano (CRIT), um projeto de inclusão social e laboral, mais concretamente uma cafetaria que integrou profissionalmente PcD’S e, onde também se encontram expostos todos os produtos realizados por utentes da instituição e artigos do concelho e região de Torres Novas. O projeto desta Instituição de Solidariedade Social (IPSS), tem como foco incentivar e criar responsabilidades às PcD’s, inculcando-lhes autonomia através do exercício das suas funções na área do atendimento ao público. Importa salientar que o CRIT é a única instituição destinada a pessoas com deficiência, existente no concelho de Torres Novas.

O “Mercado dos Sabores” serviu de base para desenvolver este estudo de caso sobre a Empregabilidade de Pessoas com Deficiência numa IPSS, com enfoque em: identificar os desafios com os quais se deparam as pessoas com deficiência na sua inclusão laboral; refletir sobre as perspetivas futuras das pessoas com deficiência a nível laboral; analisar a perceção dos colaboradores da IPSS enquanto colegas de trabalho destes indivíduos e conhecer o processo de integração na entidade empregadora.

Pretendeu-se uma aproximação compreensiva e interpretativa sobre a realidade da Empregabilidade de PcDs’, e para tal, a metodologia utilizada enquadra-se numa abordagem qualitativa, em que foram elaboradas entrevistas semiestruturadas contando com cinco participantes. Nesta técnica de recolha de dados, o entrevistador está familiarizado com os pontos que deseja investigar, o que lhe permite uma maior abertura à liberdade de expressão (Mann, 2011).

A amostra, ou universo em estudo, foi constituída por cinco pessoas no total: dois 2 trabalhadores com deficiência, ambos com deficiência intelectual, do sexo masculino, com idades de 24 e 39 anos, um terminou o 8º ano e não continuou os estudos e o outro participante terminou o ensino secundário no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades; dois colegas de trabalho das PcD’s, ambos do sexo feminino, com idades de 45 e 46 anos, uma desenvolve as suas atividades na cozinha e a outra é coordenadora do espaço e também funcionária, ambas exercem funções no mesmo, há três anos; e o Presidente do CRIT, que é do sexo masculino, tem 55 anos, licenciado em Economia (Pré Bolonha) e para além de Presidente do CRIT, é simultaneamente Diretor Executivo da Instituição.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Entre outros resultados, foi possível aferir, que os trabalhadores com deficiência intelectual reconhecem que integrar o mercado de trabalho é um processo difícil e que o problema surge da não contratação por parte das entidades empregadoras. Quanto às colegas de trabalho, foi unânime a opinião de que se existir compreensão face às limitações das pessoas com deficiência estas são mais facilmente integradas no local de trabalho e que todos deveriam ter o mesmo direito em trabalhar.

O processo de integração das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, é um processo difícil, pois o estigma, a falta de oportunidades e as exigências comuns no mercado de trabalho, são aspetos prementes nesta realidade. Pelo que, existe ainda um longo caminho a percorrer e, daí a realização deste estudo, para promover a empregabilidade de PcD's e impulsionar a criação de mais práticas/projetos que permitam a sua inclusão no mercado de trabalho.

É cada vez mais fundamental, o desenvolvimento de projetos, iniciativas e leis que promovam a empregabilidade destas pessoas. É necessário que as empresas criem e adaptem os postos de trabalho para estas pessoas, de forma a assumirem uma maior responsabilidade social e contribuírem para o cumprimento de uma integração orgânica.

A sociedade tem o dever de incluir as pessoas com deficiência, com os mesmos direitos e necessidades individuais que os outros cidadãos (Crespo, 2013).

REFERÊNCIAS

- Calhoa, V. (2017). *A Inclusão Social de Jovens com Deficiência e Incapacidade: O Centro de Reabilitação Profissional como Mediador?* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Leiria: Leiria.
- Crespo, A. (2013). *Deficiência Mental Moderada e Empowerment: Um estudo de caso na CERCIGuarda*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior.
- Figueira, D. (2012). *Acesso ao mercado de trabalho: O caso das pessoas com deficiência mental* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Malhado, C. (2013). *A Deficiência Mental e o Mundo Laboral: Representações e Vivências* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança: Bragança.
- Mann, S. (2011). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 32(1), 6-24.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Tanaka, E., & Manzini, E. (2005). O que os Empregadores Pensam Sobre o Trabalho da Pessoa com Deficiência? O *Revista Brasileira*, 11(2), 273–294.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS RELIGIOSAS DE
ANGOLA – ICRA: O PAPEL DAS LIDERANÇAS**

Olívia de Carvalho¹

Josefa Domingos²

João Pascoinho³

Sónia Galinha⁴

1 Instituto Jurídico Portucalense - IJP – UPT, Investigadora Integrada; CIDI -Instituto Europeu de Estudos Superiores -IEES, Investigadora Colaboradora; Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade CEPESE – UP, Investigadora, Colaboradora. Portugal

2 Instituto de Ciências Religiosas de Angola – ICRA. Angola

3 Instituto Europeu de Estudos Superiores -IEES CIDI -IEES- Portugal

4 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Centro de Investigação em Qualidade de Vida – CIEQV; Centro de Investigação em Educação, CIE, Universidade da Madeira – Uma. Portugal

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave:

A educação inclusiva constitui o maior desafio dos sistemas educativos mundiais que procuram dar resposta à diversidade dos alunos na escola. Neste sentido, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, implica os países na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, ao longo da vida. Angola tem desenvolvido políticas promotoras de inclusão e equidade nas escolas, reconhecidas internacionalmente, que proporcionaram melhorias históricas no acesso, participação e sucesso de todos os alunos. É imperioso assegurar o direito de todos à educação, garantindo o acesso, presença, participação e sucesso em processos educativos de qualidade (Pereira et al., 2018). A transformação necessária na escola convoca toda a comunidade educativa (lideranças, docentes, funcionários e alunos). Uma escola inclusiva exige uma liderança partilhada, inspiradora e mobilizadora, capaz de apoiar e promover o envolvimento de toda a comunidade na sua vida. As lideranças são os pilares na construção de uma escola eficaz, onde a inclusão significa qualidade e

oportunidade de aprendizagem com a diferença, numa base humanitária, orientada para o sucesso de todos (Flores et al., 2022). A educação inclusiva implica abrir as portas da escola a todos, para permitir que todos aprendam com todos, formando uma comunidade educativa aprendente. A inclusão não é apenas falar dos alunos, mas de docentes, de funcionários e de pais, para os quais a escola deve direccionar também projetos que desenvolvam as suas competências e bem-estar, promovendo espaços de partilha e convívio. Com este trabalho, procurámos conhecer as práticas de liderança na promoção da inclusão no Instituto de Ciências Religiosas de Angola - Lobito, Angola, a partir das representações da classe docente, se as lideranças criam culturas, políticas e práticas inclusivas e verificar se a formação em educação inclusiva, é uma variável que influencia as práticas de inclusão. Procuramos, ainda, saber se os docentes com cargos de liderança perspetivam as culturas, políticas e práticas, de forma distinta dos outros docentes. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário, aplicando o instrumento “O papel das lideranças na criação de culturas, políticas e práticas inclusivas - representações da classe docente” (Pereira et al. (2018). a um grupo constituído por quarenta professores/professoras. A partir dos resultados, procedeu-se a uma análise de carácter descritivo e inferencial.. A análise permitiu concluir que as representações da classe docente sobre os seus líderes, são positivas, verificando-se uma correlação significativa, positiva, entre docentes com cargos de liderança e com formação em educação inclusiva e a promoção de culturas, políticas e de práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA (2010), *Constituição da República de Angola*. Luanda, Angola.

Carvalho, O. C., Galinha, S. A., Pereira, B. R., Coelho, G., & Machado, C. (2022). Contextos e perspetivas de criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (35, Enero 2022), 1-23. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/3887>

Carvalho, O. C., Teixeira, A., Paulo, E., & Galinha, S. (2022). Importância da inclusão e da flexibilidade em contexto escolar. In ICCA, *6th International Conference on Childhood and Adolescence: Conference Proceedings* (pp. 367-378). eventQualia Editora. Repositório Institucional UPT. <http://hdl.handle.net/11328/4605>

Carvalho, O. (2011). *De Pequenininho se Torce o Destino: O valor da Intervenção Precoce*. Porto: Livpsic.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Carvalho, O. C., Galinha, S. A., Pereira, B. R., Coelho, G., & Machado, C. (2022). Contextos e perspetivas de criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (35, Enero 2022), 1-23. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/3887>
- Carvalho, O. C., Fernandes, V., Paulo, E., & Galinha, S. (2022). Da Lei à prática: indicadores para a Inclusão. In J. A. Ribeiro-Gonçalves, & S. Garcês (Eds.), *[Livro de] Resumos do 14.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Funchal, Portugal, 8-10 setembro 2022, (Suplemento do vol. 23 da Revista Psicologia, Saúde & Doenças, p. 185). Disponível no Repositório UPT. <http://hdl.handle.net/11328/4479>
- Carvalho, O. C., & Fernandes, M. (2020). Escola inclusiva: Que medidas estão a ser implementadas para o cumprimento do Decreto-Lei nº 54/2018? In Abstract Proceedings *International Conference on Childhood and Adolescence*, Lisboa, 23 a 25 de Janeiro de 2020 (p. 97). Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/3271>
- Galinha, S. A. (2016, fevereiro 08). Para a inclusão de estudantes em idades pediátricas com NEE do domínio cognitivo-motor temporárias e permanentes. *Revista Interações - Perspetivas e olhares sobre problemáticas educativas no âmbito da intervenção precoce e educação especial* (41): 73-94. ISSN: 1646-2335. <https://doi.org/10.25755/int.10836>
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10836>
- Lima, P. M. R. F. de (2023), *O papel das lideranças na criação de culturas, políticas e práticas inclusivas - representações da classe docente*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, domínio Cognitivo Motor. Fafe: IEES – Escola Superior de Educação de Fafe.
- Marques, Z. M. L. (2022), *Direitos da Criança e Educação Inclusiva: A Importância da Voz dos Alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor. IESF- Escola Superior de Educação de Fafe.
- Pereira et al. (2018). Para uma Educação Inclusiva – *Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação.
- Pitta, A. C., Carvalho, O., & Pascoinho, J. (2019). Estudo sobre a perceção dos professores face às políticas de inclusão. In E. Paulo, R. Martins, & J. Pascoinho (Orgs.), *Diálogos em Educação Especial: Livros de Atas do Seminário* (p. 30).

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2933>

Rebelo, F., Carvalho, O., Cabral, S., & Lemos, V. (2023). From human rights to the right to inclusive education. *Humanities and Rights Global Network Journal*, 5(1), 143-176. <https://doi.org/10.24861/2675-1038.v5i1.98>. Repositório institucional UPT. <http://hdl.handle.net/11328/5033>

REPÚBLICA DE ANGOLA (2017), Decreto-Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto: *A Política Nacional de Educação Especial*, Luanda: Imprensa Nacional

Santos, F. M. S. dos, (2022), *Para uma Educação Inclusiva: percepções de alunos sobre o Conhecimento e o Cumprimento dos seus Direitos*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Fafe: IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Consultado em 05/05/2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Vilar, G., Carvalho, O., & Pascoinho, J. C. (2018). O papel do profissional de Intervenção Precoce: Expetativas e representações. In E. Paulo, J. C. Pascoinho, R. Fernandes, & R. Martins (orgs.), *Diálogos em Educação Especial: Livro de atas do Seminário* (pp. 12-13). Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2872>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
PRÁTICAS PROFISSIONAIS INCLUSIVAS DA INTERVENÇÃO PRECOCE
NA INFÂNCIA**

Braz, Maria João, EB D. Afonso III; Carvalho, Paula, EB D. Afonso III; Fernandes,
Marina, EB D. Afonso III,; Madeira, Bertília, EB D. Afonso III; Vilarinho, Lúcia, EB D.
Afonso III.

mariajoao.braz@agr-afonso3.net; paula.carvalho@agr-afonso3.net;
marina.fernandes@agr-afonso3.net; bertilia.madeira@agr-afonso3.net;
lucia.vilarinho@agr-afonso3.net

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância, profissionais, práticas colaborativas, equipas transversais.

Tendo em conta os desafios que os profissionais da Intervenção Precoce na Infância (IPI) enfrentam, ao promover uma prática colaborativa, reflexiva e centrada na família, surge esta reflexão sobre estas práticas profissionais, no contexto de uma Equipa Local de Intervenção (ELI), no Algarve. Iremos aludir, de forma breve, ao enquadramento legislativo do SNIPI, refletiremos depois sobre a importância do trabalho colaborativo em equipas transdisciplinares, e serão sugeridas algumas dinâmicas implementadas nesta ELI.

No que diz respeito à legislação, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) foi criado pelo Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que define, no seu artigo 2º, a abrangência do SNIPI a crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas, para a respetiva idade e contexto social, ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias. Partindo dos princípios emanados da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança, e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006/2009, o referido Decreto-Lei preconiza políticas de estímulo à inclusão social, implementadas ao nível da vida privada e comunitária e, igualmente, ao nível da ordem institucional mais geral.

São objetivos: a) assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades através de ações de IPI em todo o território nacional; b) detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações

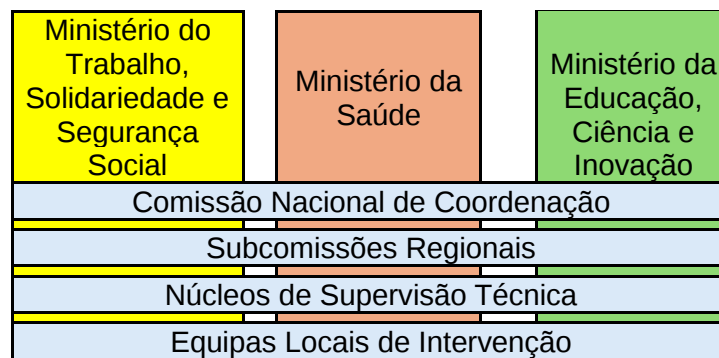
IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; c) intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social (Decreto-Lei 281/2009, de 6 de Outubro).

O SNIPI é um sistema transversal e intersectorial, em todos os seus patamares, como a Coordenação Nacional, Subcomissões Regionais e as Equipas Locais de Intervenção (Carvalho et al., 2018).

Figura 1: SNIPI - Sistema transversal e intersectorial



Legenda: Adaptado de Carvalho et al. (2018).

O referido Decreto-Lei estabelece que, para ir ao encontro de princípios como a universalidade de acesso às respostas que a IPI disponibiliza, deve haver uma estreita relação com as famílias e instituições, para assim dar início à definição e implementação de um plano individual, por equipas multidisciplinares, que representam os serviços que irão intervir. Nesta lógica, responsabiliza a família, os técnicos e organismos públicos, como as creches, os estabelecimentos de educação pré-escolar e os serviços de saúde.

A avaliação/intervenção com crianças pequenas com necessidades específicas é um processo complexo que pressupõe o envolvimento especializado de profissionais de diversas áreas, como a educação, a psicologia, o serviço social, a medicina, a terapia ocupacional, a terapia da fala, a fisioterapia e a enfermagem. A avaliação da equipa transdisciplinar cumpre as normas das melhores práticas de intervenção na primeira infância e incentiva a plena participação da família no processo de avaliação/intervenção (Stepans et al., 2002). Como se pode constatar, a formação académica dos profissionais da IPI é muito diversa, não só no que diz respeito ao conteúdo, mas especificamente quanto à intervenção precoce. Além disso, devem promover serviços de elevada qualidade às famílias (McWilliam et al., 2003). Atualmente, considera-se que as

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

competências essenciais abrangem as competências técnicas, relacionais e de participação, além das de reforço. Assim, para além da formação inicial, os profissionais necessitam de apoio/suporte profissional contínuo para consolidar e desenvolver as suas competências e valores (McLoughlin et al., 2010).

Figura 2: Esquema simplificado do funcionamento das Equipas Locais de Intervenção



Legenda: Adaptado de Carvalho et al. (2018).

O trabalho em equipa em IPI é fundamental para ir ao encontro da diversidade de contextos das famílias e dos problemas que as crianças apresentam (Carvalho et al., 2018) e, a colaboração, é o pilar de programas efetivamente inclusivos, não só entre profissionais como transversalmente aos sistemas (McLoughlin et al., 2010).

Para compreender a especificidade das equipas transdisciplinares, modelo de prática que se pretende atingir na IPI, apresenta-se a tabela seguinte que sintetiza a forma como a avaliação/intervenção são implementadas, com cada modelo de equipa: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Tabela 1: Modelos de equipa

Modelo	Definição	Implementação
Multidisciplinar	Colaboração sob a forma de informação partilhada	Os profissionais realizam uma avaliação e uma intervenção individual e independente
Interdisciplinar	Colaboração sob a forma de um plano de intervenção integrada	Os profissionais efetuam uma avaliação individual e independente e constroem cooperativamente um plano de intervenção
Transdisciplinar	Colaboração sob a forma de avaliação integrada, plano de intervenção e implementação	Os profissionais completam a avaliação individual de forma colaborativa e partilham funções/papéis na intervenção

Legenda: Adaptado de Stepan et al. (2002).

Nas dinâmicas de equipa transdisciplinares, para além dos profissionais, são também incluídas as famílias. Os diversos elementos partilham tarefas comuns que

incluem a avaliação do desenvolvimento da criança, bem como a implementação de um plano de intervenção. O que distingue as equipas de intervenção precoce entre si, não é a sua composição ou tarefas, mas o modo como estão estruturadas as interações entre os diversos elementos. Ou seja, as estratégias efetivas em IPI, para dar resposta às crianças, famílias, comunidade e sistema de serviços, tendo em conta como estes se organizam, são: o trabalho de equipa transdisciplinar, estilo de liderança e consulta e orientação (Woodruff e McGonigell, 1988).

As equipas transdisciplinares, que funcionam numa lógica de colaboração alargada, exigindo que cada elemento compreenda os papéis individuais dos membros da equipa, de diferentes áreas, e uma vontade de trabalhar em conjunto para prestar serviços de IPI. É exigido que os profissionais assumam funções que, tradicionalmente, não fazem parte da sua formação, e, assim, adquiram novas competências (McWilliam et al., 2003). A consciencialização, entre estes profissionais, que trabalham em (ou com) programas de IPI, tem em vista melhorar os serviços para as crianças pequenas e suas famílias (Boyer & Thompson, 2014).

Desta forma, entendemos que a formação dos profissionais em IPI deverá ter um carácter contínuo, abrangendo os seguintes aspetos: i) envolver outros e construir parcerias (ética da relação); ii) desenvolver continuamente as suas próprias capacidades (tornar-se profissional em IPI); iii) prestar serviços de qualidade, tendo por base as práticas recomendadas (dominar conhecimentos e práticas baseados na evidência) (Carvalho et al., 2018).

A colaboração entre os profissionais e as famílias, tendo em conta a perspetiva transdisciplinar e os princípios de uma abordagem centrada na família concretiza-se desde os primeiros contactos até ao momento em que é terminada a intervenção junto da criança/ família ou realizam a transição para outros serviços. Na verdade, “muitos profissionais reveem-se nos pressupostos e princípios subjacentes à abordagem centrada na família, mas aplicá-los na prática não é tarefa fácil pois é impossível definir um conjunto claro de procedimentos a seguir”(Carvalho et al., 2018, p. 99). Acrescenta-se, ainda, que são reconhecidos os obstáculos e desafios que estes profissionais enfrentam ao implementarem práticas centradas na família como “a falta de tempo” e a interferência de políticas e estruturas organizacionais (McWilliam et al., 2003).

Cada ELI, conforme os recursos humanos, institucionais e da comunidade em que está inserida, procura organizar-se para ir ao encontro das práticas centradas na família. Nesta nossa apresentação, iremos focar-nos numa experiência, num concelho do Algarve. Para a presente reflexão, descrevemos, em função da nossa experiência

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

como educadoras, algumas das formas de colaboração entre profissionais, entre profissionais e as famílias e, também, entre profissionais e a comunidade.

A ELI, num concelho do Algarve, em termos organizacionais tem como instituições de referência: 1 Agrupamento de Escolas; 1 IPSS e o Centro de Saúde. A equipa, em termos de profissionais, é constituída por 1 enfermeira, 1 fisioterapeuta, 2 psicólogas, 2 assistentes sociais, 2 terapeutas da fala, 3 terapeutas ocupacionais, 5 educadoras de infância (1 delas coordenadora da ELI). Refira-se que alguns destes profissionais não exercem funções a tempo integral, pois desempenham outras funções às quais têm de dar resposta. A forma como estão organizadas formalmente algumas das interações colaborativas, na equipa, podem-se descrever simplificada da seguinte forma:

Tabela 2: Esquema simplificado das práticas colaborativas de uma ELI, no Algarve

Tipo	Calendarização e Intervenientes	Dinâmicas
Reuniões de equipa	São realizadas: na 1ª terça-feira de cada mês: todos os profissionais, na IPSS de referência; na 3ª terça-feira de cada mês: os profissionais que exercem funções no Centro de Saúde e as educadoras	Discutem-se os critérios de elegibilidade, apresentam-se processos novos, nomeadamente, quem são os profissionais que vão intervir com a criança e com a família. Define-se o mediador de caso para cada processo. Discutem-se os processos, partilham-se informações, colocam-se dúvidas, discutem-se estratégias, reflete-se sobre as dificuldades, solicita-se conselho a profissionais de áreas específicas. Discutem-se estratégias de transição dos processos.
Articulação com a comunidade	Agrupamentos de Escola, Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Biblioteca Municipal, creches e jardins de infância do concelho, clínicas privadas, Juntas de Freguesia, Câmara Municipal, entre outras.	Articulação institucional; partilha de informações, uso de espaços físicos, reuniões de articulação; reuniões de transição; Reuniões com os profissionais do Centro de Desenvolvimento Pediátrico do Hospital, com os quais se realizam reuniões semestrais para discussão de casos comuns.
Elaboração, monitorização e avaliação do plano	Equipas transdisciplinares (salientando-se a participação da família); Em geral, realizam-se reuniões semestrais, ou sempre que seja oportuno.	Define-se o mediador de caso, o local, ou locais, de intervenção com a criança/família. Realiza-se a avaliação do plano de intervenção, sempre de acordo com as necessidades da família, envolvendo também os educadores e outros elementos da comunidade relevantes para apoiar a família, como profissionais dos serviços particulares ou tradutores.
Elaboração de relatórios	A equipa que intervém com cada criança/família reúne-se e articula, quando necessário, para elaboração de relatórios, sempre com a participação da família, e a seu pedido.	Estes relatórios, refletem a informação recolhida, nomeadamente, no plano de intervenção, e a família dá a conhecer aos profissionais ou instituições que considere relevantes, como o Hospital, as clínicas privadas, ou em estabelecimentos de educação ou segurança social. Frequentemente outros profissionais exteriores à ELI, também participam na elaboração

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

		dos relatórios, sendo envolvidos em toda a dinâmica da equipa, como, por exemplo, os educadores de infância.
Encontros informais	Acontecem entre os profissionais e entre profissionais e famílias e realizam-se continuamente.	Com diversos propósitos como partilha de informações, agendamento de reuniões, partilha de estratégias, aconselhamento.
Intervenções conjuntas	Os profissionais procuram partilhar intervenções diretas, com as famílias e crianças, sempre que se justifique e a família autorize.	Podem realizar-se no domicílio, ou noutros contextos naturais da criança, e na IPSS de referência, no Centro de Saúde, nos parques e jardins, e na Biblioteca Municipal. Também ocorrem acompanhamentos a consultas no Centro de Saúde e no Hospital (quando, por exemplo, a família necessita de apoio na tradução da consulta ou na compreensão da informação).

Esta reflexão conjunta permite compreender melhor, em termos conceptuais, as práticas recomendadas em IPI, e refletir como estas práticas são efetivamente implementadas. Daqui se pode iniciar uma outra reflexão sobre o que os profissionais procuram, ainda, desenvolver para se aproximar de práticas colaborativas cada vez mais inclusivas. Da nossa experiência, muito esforço é realizado para ultrapassar dificuldades, como a falta de tempo, por exemplo, pois constantemente é necessário procurar momentos em que haja encontros entre os elementos, apesar dos constrangimentos organizacionais. A confiança entre os elementos da equipa, é notória, e acreditamos que o nível de envolvimento pessoal tem sido determinante na construção destas relações colaborativas e, muita da aprendizagem de cada elemento, advém desta confiança e aprendizagem mútua.

REFERÊNCIAS

- Boyer, V. E., & Thompson, S. D. (2014). Transdisciplinary Model and Early Intervention: Building Collaborative Relationships. *Young Exceptional Children*, 17(3), 19–32. <https://doi.org/10.1177/1096250613493446>
- Carvalho, L., Chaves de Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Coelho Santos, P., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Serpa Pimentel, J., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T., & Franco, V. (2018). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais*. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro. (2009). In *Diário da República* (Vol. 193, pp. 7298–7301).

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- McLoughlin, J., Moore, T., Gaveia-Payne, S., Forster, J., & Swalwell, J. (2010). *DEECD Early Childhood Intervention Reform Project: Revised Literature Review*. www.rch.org.au/ccch
- McWilliam, P. J., Winton, P. J., & Crais, E. R. (2003). Práticas de Intervenção Precoce Centrada na Família. In *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 9–21). Porto Editora.
- Stepans, M. B., Thompson, C. L., & Buchanan, M. L. (2002). The role of the nurse on a transdisciplinary early intervention assessment team. *Public Health Nursing*, 19(4), 238–245. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1446.2002.19403.x>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS CON EL ALUMNADO
INMIGRANTE LGBTQ+**

Sánchez Ares, Rocío; Assistant Professor; Universitat Autònoma de Barcelona

Saenz Ortiz, Raquel; Assistant Professor, Southwestern University, Texas

Montero Camacho, Mario; Assistant Professor; Universitat Autònoma de Barcelona

rocio.sanchez@uab.cat; saenzorr@southwestern.edu; mario.montero@uab.cat

Tema: Práticas Profissionais de Inclusão

Palabras clave: inmigración, género, sexualidad, etnia, interseccionalidad

Esta comunicación presenta prácticas inclusivas observadas en escuelas de Boston, en Estados Unidos, e implementadas con la intención de servir, apoyar y conectar con estudiantes inmigrantes, incluyéndose aquellxs que pertenecen a la comunidad LGBTQ+ a través de espacios de reflexión crítica con sus compañerxs. El objetivo de esta presentación es preparar a los líderes escolares sobre cómo abordar cuestiones interseccionales relacionadas con la inmigración, el género y la sexualidad en la escuela. Además, este estudio etnográfico examina cómo los estudiantes (de)construyen el género y la sexualidad junto con la etnia, y, de esta forma, se ofrecen recomendaciones para que lxs educadores de todas las áreas de contenido adopten prácticas y discursos interdisciplinarios inclusivos en el contexto europeo. Los datos etnográficos que se presentan incluyen entrevistas con estudiantes inmigrantes de secundaria y personal escolar de escuelas alternativas en Boston, así como entrevistas con estudiantes que se autoidentifican como LGBTQ+. Es mester enfatizar que todxs lxs estudiantes dentro de este estudio han participado activamente en organizaciones comunitarias o en programas de justicia social en secundaria.

Es vital entender que el alumnado inmigrante es heterogéneo, incluyéndose jóvenes que pueden ser indocumentados y miembros de la comunidad LGBTQ+, quienes permanecen rezagados respecto de otros compañeros (May, 2015; Negrón-Gonzales, 2013). De ahí la necesidad de centrar las prácticas multiculturales en experiencias interseccionales que consideran la exclusión por clase social, pero también por cuestiones de género, racismo y/o estado migratorio (Seif, 2014). Basándose en la teoría de la interseccionalidad, esta presentación busca comprender, desde las perspectivas únicas de los jóvenes, las formas específicas en que el racismo, la

heteronormatividad y la cisnormatividad se manifiestan, cambian o permanecen inmóviles, y cómo estas coyunturas culturales se abordan en espacios educativos de resistencia. Los resultados de esta investigación etnográfica revelan que los discursos nacionalistas de ciudadanía están incrustados en estructuras de heterosexualidad racista que deben ser interrumpidos (Negrón-Gonzales, 2013). Esta investigación busca desafiar las concepciones nativistas de ciudadanía en las prácticas docentes y políticas escolares, proponiendo pedagogías orientadas a la acción y arraigadas en marcos interseccionales multiculturales (Crenshaw, 1991; Collins, 1998), y más de acuerdo con identidades fluidas y complejas, así como con realidades de economías globales interconectadas, culturas locales y ciudadanía transnacional (Muñoz, 2015).

En concreto, esta comunicación describe dos estudios etnográficos paralelos basados en observaciones y entrevistas con jóvenes, ambos realizados en Boston, en el noreste de Estados Unidos. Por una parte, se analizaron datos de entrevistas con doce estudiantes inmigrantes indocumentados y cinco miembros del personal escolar (maestros y directores) en diferentes escuelas y que participan en programas de justicia social, y por otra parte se recogieron datos de entrevistas grupales con cincuenta estudiantes de color en una escuela alternativa. El primer estudio examinó las experiencias de los jóvenes inmigrantes que eran además indocumentados y miembros de la comunidad LGBTQ+ en escuelas públicas. Se realizó una serie de entrevistas individuales semiestructuradas con estos participantes para conocer sus experiencias y cómo ellos construían el género y la etnia en relaciones con otras personas. Las preguntas hacían referencia a su identidad, experiencias y perspectivas en torno al género, la etnia, la sexualidad, y la ciudadanía. El segundo estudio examinó las formas en que un programa alternativo, creado para estudiantes de color que habían sido expulsados de la escuela, usaba la pedagogía culturalmente sostenible y una conciencia crítica para incluirlos en la escuela. Las preguntas formuladas en los grupos focales hacían referencia a las experiencias escolares, la identidad y las percepciones de raza y género de los participantes. Además, las entrevistas con el personal de la escuela evidenciaron historias de vida, filosofías pedagógicas, y experiencias, obviando la importancia de un enfoque interseccional en prácticas escolares.

En cuanto al análisis de datos, se realizó una codificación abierta utilizando el marco teórico de la interseccionalidad (Crenshaw, 1998) para generar códigos principales para cada participante en las entrevistas individuales, así como para identificar patrones temáticos para los grupos focales con el alumnado y en las entrevistas con el personal de la escuela. Una parte clave de los análisis implicó identificar prácticas educativas que apoyaban las múltiples identidades y necesidades

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

del alumnado inmigrante y de color. Al identificar las prácticas educativas, destacamos tanto las prácticas que el personal escolar empleaba en sus métodos de enseñanza, como en las prácticas pedagógicas multiculturales.

Los resultados presentados en este estudio revelan cómo el currículo crítico y las prácticas de enseñanza inclusivas pueden apoyar el desarrollo de la identidad cultural de lxs estudiantes inmigrantes y al mismo tiempo contribuir al éxito académico de lxs mismxs. En particular, se descubrió que una escuela centrada en la pedagogía de sostenimiento cultural a través del plan de estudios y las prácticas pedagógicas tenía un impacto positivo en la construcción de la identidad racial de los estudiantes, además de desafiar las percepciones de cisheteronormatividad y heteronormatividad. Las expectativas de género y raciales configuraron múltiples obstáculos para los estudiantes de color; y las contra historias relatadas por estxs estudiantes, guiadxs por sus educadores, desafiaban estructuras escolares injustas y ancladas en el discurso del odio, al tiempo que instaban a lxs educadores, consejerxs y personal escolar a trabajar activa y colaborativamente para dismantelar la ciudadanía nativista, siguiendo marcos interseccionales en la praxis escolar. Estos marcos serán descritos en profundidad durante la presentación, y pueden resumirse como la inclusión de la agencia de los estudiantes a la hora de guiar sus propias narrativas y la importancia de aprovechar dicha agencia dentro del aula y de estructuras educativas más amplias. Esta presentación es relevante para maestrxs, familiares, estudiantes universitarixs, profesores de colegios/universidades, educadores/organizadores comunitarios en el contexto europeo: todxs lxs que trabajan en escuelas multiculturales y están comprometidxs a apoyar a jóvenes que navegan el racismo y la violencia de género en sus vidas cotidianas.

Después de la presentación de los resultados de los estudios descritos anteriormente, la segunda parte de la comunicación se centra en presentar una serie de prácticas inclusivas para apoyar al personal escolar en la implementación de programas anti-racistas y multiculturales para que todxs lxs estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre la identidad cultural y la ciudadanía a través de una lente interseccional. Estas recomendaciones apoyan al personal escolar a comprender y (de)construir el género y la etnia de forma más efectiva en el aula, y al mismo tiempo se proporcionan herramientas a través de las cuales lxs adultos pueden aprender a cómo ser aliadxs responsables junto a jóvenes minoritarios. Lxs asistentes aprenderán a identificar prejuicios, que a menudo conducen a que las complejas identidades y experiencias de los jóvenes inmigrantes (particularmente aquellxs con otras identidades marginadas)

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escuela Inclusiva:

Conquistas e Desafíos na Contemporaneidade

sean silenciadas, y así desarrollar prácticas y estructuras de apoyo al alumnado en esfuerzos por influir una mejora académica y un cambio cultural.

Algunas de esas estrategias basadas en nuestros estudios etnográficos en EE. UU para una práctica docente inclusiva en el contexto de la inmigración y la diversidad de género incluyen las siguientes:

- Normalizar el multiculturalismo dentro del aula, PERO garantizando que la interseccionalidad esté centrada tanto en el currículo como en discusiones, de ahí que la interseccionalidad se emplee como una lente principal de análisis.
- Evitar los binarios e incluir sufijos inclusivos como -x, -e, mientras se apoya la formación de la identidad cultural de todx el alumnado, desafiando los prejuicios preconcebidos en torno a la etnia, la ciudadanía, el género y la sexualidad.
- Colaborar activamente en la creación del protocolo de intervención (prevención) y apoyo educativo de la escuela para abordar temas de discriminación, involucrando a familias, estudiantes, profesorado, y organizaciones locales.
- Comprender que la intención no es igual al impacto; de ahí la necesidad de desafiar los prejuicios profesionales y fomentar la autonomía y la reflexión de lxs estudiantes. Para ello, es vital promover la colaboración sana entre el alumnado y crear conciencia dentro del aula y la escuela.
- Manejar los sentimientos de actitud defensiva estando abiertxs a escuchar comentarios difíciles y tener conversaciones complejas sobre temas interseccionales que nos afectan a todxs, ya que tanto la interseccionalidad como la multiculturalidad son realidades sociales.
- Reflexionar sobre los mensajes peligros compartidos durante conversaciones sobre la etnia y el género de las personas, diferenciando las identidades de los problemas sistémicos. Es decir, el problema no es la etnia/raza de una persona sino el racismo.
- Recomendar tanto a lxs estudiantes como a lxs profesionales que eviten comparar sus experiencias con las de otrxs. El enfoque debe ser en escuchar a las personas, que relaten su propia historia, y en grupo, enfocarse en la justicia social en la búsqueda de soluciones. Por ejemplo, ¿qué nos oprime? ¿Qué es lo justo? ¿Quién se excluye y por qué? ¿Quién tiene más poder social? ¿En el aula? ¿Por qué? Estas son cuestiones que deben abordarse tanto en los equipos docentes como dentro del aula.
- Compartir formas de superar las microagresiones en el día a día de lox estudiantes, desarrollando la empatía de todo el grupo, el sentido de comunidad,

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

y desafiando modelos hegemónicos de ciudadanía racista (ésta debe entenderse como fluida, global, y no basada exclusivamente en papeles).

- Compartir métodos para desarrollar conversaciones efectivas en el aula sobre temas relacionados con la etnia, género y sexualidad de las personas en todas las áreas de contenido.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Chávez, L. R. (1998). *Shadowed Lives: Undocumented Immigrants in American Society*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College publishers.
- Collins, P. H. (1998). It's all in the family: Intersections of gender, race, and nation. *Border Crossings: Multicultural and Postcolonial Feminist Challenges to Philosophy*, 13 (3), 62-82.
- Crenshaw, K. (1998). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Gallo, S. (2014). The effects of gendered immigration enforcement on middle childhood and schooling. *American Educational Research Journal*, 51 (3), 473-504.
- Jefferies, J., & Dabach, D. B. (2014). Breaking the silence: Facing undocumented issues in teacher practice. *Association of Mexican American Educators*, 8 (1), 83-93.
- May, V. M. (2015). *Pursuing Intersectionality, Unsettling Dominant Imaginaries*. New York, NY: Routledge.
- Menjívar, C. (2006). Liminal legality: Salvadoran and Guatemalan immigrants' lives in the United States. *American Journal of Sociology*, 111 (4), 999-1037.
- Muñoz, S. M. (2015). 'I just can't stand being like this [undocumented] anymore:' Dilemmas, stressors, and motivations for undocumented Mexican women in higher education. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50 (3), 233-249.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Negrón-Gonzales, G. (2013). Navigating ‘illegality:’ Undocumented youth and oppositional consciousness. *Children and Youth Services Review*, 35 (8), 1284-1290.

Olivas, M. (2012). *No Undocumented Child Left Behind: Plyler v. Doe and the Education of Undocumented Schoolchildren*. New York, NY: NYU Press.

SAÚDE MENTAL E SOCIEDADE INCLUSIVA

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
PUENTES PARA MIRAR DESDE LOS OJOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS:
CUENTOS INFANTILES PARA ACOMPAÑAR EL DUELO.**

Rubio-Machuca, Belén; Álvarez-Díaz, Katia; Delgado-García, Manuel; Villegas-José,
Virginia

Universidad de Huelva

belen.rubio@ddi.uhu.es; katia.alvarez@dedu.uhu.es; manuel.delgado@dedu.uhu.es;
virginia.villegas@dedu.uhu.es

Tema: Salud Mental y Sociedad Inclusiva

Palavras-chave: Pedagogía de la Muerte; duelo; resiliencia; educación patrimonial.

INTRODUCCIÓN

El duelo en la infancia se enmarca dentro de un entorno complejo que abarca las dimensiones del desarrollo humano sociales, emocionales y cognitivas (Corral, 2022; García-Arce & Bellver, 2019; Pombo-Sánchez, 2019). En definitiva, los niños sufren el proceso de duelo, aunque de forma completamente diferente a los adultos. Podemos observar como a menudo esto sucede en rachas que se recuperan en nuevas etapas de desarrollo. Existe un condicionante para la correcta gestión del duelo en la infancia, la disponibilidad de acompañamiento y escucha de los adultos significativos, y un entorno físico y emocional seguro donde poder expresarse (García y Bellver, 2019, Himebauch et al., 2008; Ortega, 2019; Santamaría y Repiso, 2010). Existen algunos indicadores que son indicadores de alarma en el duelo infantil y constituyen factores de riesgo. Algunos factores que deben ser considerados relevantes en la intervención del proceso de duelo en la infancia (Mateu et al., 2019; Méndez et al., 2019; Reverte et al., 2016) como son: reacciones ambivalentes, rabietas, llantos, aislamiento social; síntomas depresivos de apatía, insensibilidad o ausencia emocional; incapacidad para establecer vínculos afectivos o rechazo al cuidado y la compañía; pánico nocturno o ansiedad por separación; dolores crónicos sin explicación médica asociada; disminución del rendimiento académico; deterioro relacional con el entorno; desinterés por actividades que previamente eran de disfrute; temor excesivo a la pérdida; insomnio, inapetencia

En la infancia los niños y niñas todavía están inmersos en el desarrollo de sus esquemas mentales y el concepto de muerte o pérdida no está plenamente desarrollado,

por lo que requieren de factores externos para poder comprender y gestionar el duelo. La ausencia de entornos seguros de escucha y comprensión puede crear traumas y fomentar la vulnerabilidad en la infancia. Cualquier cambio drástico que provoque una pérdida de carácter material, inmaterial, situacional o relacional provoca en los niños y niñas un alto grado de estrés que puede afectar a toda la dinámica familiar y escolar (Casado-Cardil, 2021; Corral, 2022; Guillen et al., 2013; Guzmán, 2020). “Cuando el niño está elaborando el duelo no sólo es importante evaluar los cambios en su comportamiento sino qué preguntas formulan ya que son indicativas del momento emocional en el que se encuentran” (Ortega, 2019, p.4).

Sin embargo, socialmente se tiene una tendencia evitativa a dialogar con los niños sobre duelo, por lo que generalmente no se llega a valorar cómo estos se sienten y terminan experimentando este proceso sin el respaldo y el acompañamiento necesarios (Lytje, 2018; Ortega, 2019). Las líneas emergentes en Pedagogía de la Muerte tienen una respuesta clara para la escuela en situaciones de duelo, todo se resume en acompañar en base a las necesidades del infante. Se plantea un acompañamiento no directivo, centrado en la coordinación de los apoyos necesarios que promuevan el bienestar físico, emocional y relacional de los niños y niñas (Colomo-Magaña et al., 2021; Ramos-Pla et al., 2018; Rodríguez Herrero et al., 2023; Testoni et al., 2021). Es una respuesta aparentemente sencilla, pero en realidad resulta realmente compleja por una sencilla razón, desde la perspectiva docente tendemos a mirar el duelo en la infancia desde los ojos de un adulto, sin llegar a ponernos en la mirada del niño o la niña para comprender cómo estos se sienten, qué necesitan o de donde vienen las reacciones que tienen. Tendemos a calmar las manifestaciones de los niños, sin llegar a comprender el origen de las rabietas o los estados de ánimo. En muchas ocasiones ignoramos las preguntas de los niños en torno a la muerte, las separaciones o cualquier tipo de pérdida, sin llegar a comprender cuáles son sus inquietudes o intereses. Es indispensable que los maestros y maestras comiencen a practicar aquella pedagogía de la escucha, tan necesaria como desconocida que les permita entender las vivencias de los niños desde su propia óptica, respondiendo a las preguntas de la infancia, comprendiendo el dolor y otras emociones desde la mirada cercana de la niñez (Villarroel, 2020)

Tras desarrollar algunas investigaciones previas, hemos podido detectar en el profesorado una demanda de recursos e instrucciones para trabajar el duelo en la escuela. Ciertamente hay algunos recursos como los cuentos infantiles que pueden resultar útiles para dialogar con los niños y niñas sobre situaciones complejas. Como respuesta a esa demanda de recursos realizada por parte de los maestros/as en

formación y servicio los cuentos infantiles se presentan como una herramienta potencial para habar a los niños de duelo. Los cuentos promueven la fantasía y ayudan a representar los procesos mentales del inconsciente de los niños; ayudan a exteriorizar miedos y preguntas que surgen de una forma sencilla mediante su lectura; permiten al niño o la niña identificarse con otras historias de duelo y trabajar los suyos de forma directa; y posibilitan al adulto para hablar de temas que generalmente se consideran tabús con los niños y niñas a edades tempranas (Autores, 2024; Berman, 2019; Colomo-Mañaga, 2016; Eklund, 2024; Narváez et al., 2016). Sin embargo, el cuento solo se presenta en esta investigación como medio o recurso para facilitar se diálogo necesario entre niños/as y docentes, poniendo el foco no sólo en el potencial del instrumento como tal, sino en la capacidad de escuchar y mirar a través de los ojos del niño/a. Por ello se plantean como futuros objetivos de investigación (1) explorar el potencial de una selección de cuentos para el trabajo del duelo en el aula de educación infantil (2) reconocer las posibilidades que presentan los cuentos infantiles para romper las barreras que imposibilitan a los maestros/as el diálogo sobre duelo con los niños y niñas.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Se pretende indagar en la realidad expuesta con anterioridad mediante la realización de un estudio de casos. Se seleccionará un centro colaborador de la provincia de Huelva y se prepararán varias sesiones en las que se trabaje a través de los cuentos infantiles diferentes tipos de duelo en la infancia. Para ello se aplicarán procedimientos ligados a la metodología observacional, empleando la técnica de observación participante (Beresaluce, 2009; Rekalde et al., 2014) para lograr describir los beneficios del abordaje del duelo en el entorno infantil a través de cuentos desde la mirada de los niños/as y docentes de Educación infantil.

Han sido seleccionados para la realización del presente proyecto de investigación los siguientes cuentos infantiles. Su selección se ha realizado en base al trabajo de diferentes tipos de duelos, así como sentimientos asociados a la pérdida que se detallarán en el futuro con mayor detalle.

- Cuando estamos tristes. Eva Eland➔ permite explorar la tristeza como una emoción pasajera
- Adiós tito. Beatrice Alemagna➔ enfrenta la pérdida de una mascota desde los ojos de una niña.
- Para siempre. Camino García➔ facilita la comprensión de la pérdida de una persona querida que, aunque no estén físicamente, su recuerdo prevalece.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Abuelos. Chema Eras → enseña a encontrar la belleza a través del amor de los abuelos, permite comprender la vejez y el cariño que sigue presente cuando el cuerpo se marchita.
- La caricia de una mariposa. Christian Voltz → se orienta a la comprensión del ciclo de la vida para niños, a través de la historia entre un niño y su abuelo, y los recuerdos de quienes amamos.
- El árbol de los recuerdos. Britta Teckentrup → trata la despedida de un amigo por parte de los animales del bosque, se centra en la conmemoración del recuerdo positivo.
- Vacío. Anna Llenas. → explora cómo nos sentimos al encontrarnos con una sensación de vacío o pérdida emocional.

Se tratará de detallar además de diferentes ventajas e inconvenientes a raíz del uso de cada cuento, cuál ha sido el papel del alumnado y el equipo docente durante las actividades. Cómo se han desarrollado las sesiones, qué dudas, sentimientos e inquietudes han surgido por parte de los niños y cómo estas han sido resueltas por parte de la maestra o maestro.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Mediante este planteamiento de investigación se pretende presentar el cuento como recurso para romper las barreras que impiden a los docentes hablar del duelo con los niños y niñas. Como parte de la vida, el duelo se presentará innumerables veces como un proceso natural que forma parte de la propia existencia vital.

Focalizamos nuestra atención en el uso del cuento como medio para fomentar la escucha activa por parte de los maestros/as, que les permita escuchar y comprender desde la mirada de la infancia. Sin embargo, el cuento no suple la necesidad de acompañar que se presenta en la infancia, sino que permite al adulto romper esos esquemas mentales que le impiden acercarse a temáticas tan complejas como el duelo.

La principal respuesta al duelo en la infancia debe ser siempre la escucha, la atención y la empatía necesarias para entender desde la mirada de un niño, para lograr responder de una forma sensible a sus necesidades reales cuando viven procesos complejos de pérdida.

BIBLIOGRAFÍA

Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Bertman, S. L. (2019). The arts and story: A source of comfort and in sight for children who are learning about death. In J. Morgan (Ed.), *The impact of art and culture on caregiving* (177–193). Routledge.
- Casadó Cardil, I. (2021). Los efectos psicosociales en los niños y adolescentes en una situación de duelo familiar. Un espacio para el Trabajo Social. *Revista de Treball Social*, 221, 69-88. <https://doi.org/10.32061/RTS2021.221.04>
- Colomo-Magaña, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Mendez, V., Cívico-Ariza, A., & Cuevas-Monzonís, N. (2021). Pedagogy of death in pre-service teacher training. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 227-241. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.471991>
- Eklund, R. (2024) Death and grief in illustrated storybooks: an inventory of Swedish literature for young children. *Death Studies*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/07481187.2024.2317167>
- cuentoGarcía Arce, I. y Bellver, A. P. (2019). El proceso de duelo: particularidades en la infancia y adolescencia. *Cuadernos Monográficos de Psicobioquímica*, 1(1), 5-11. C. http://www.psicobioquimica.org/duelo_09.html
- Guillén, E., Gordillo Montaña, M.J., Gordillo-Gordillo, M.D., Ruíz Fernández, I., Gordillo- Solanes, T. (2013). Crecer con la Pérdida: El duelo en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 493-498.
- Guzmán, R. (2020). Dolus y Duellum: Pérdida, dolor y duelo en la consulta. *Revista Pensamiento Académico*, 3(1), 185-195. <https://doi.org/10.33264/rpa.202001-13>
- Himebauch, A., Arnold, R., & May, C. (2008). Grief in Children Developmental Concepts of Death #138. *Journal of Palliative Medicine*, 11(2), 242-244. <https://doi.org/10.1089/jpm.2008.9973>
- Ortega, A. M. (2019). Abordaje del duelo desde el contexto educativo. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (27), 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7326651.pdf>
- Ramos-Pla, A., Gairín, J., & Camats, R. (2018). Principios Prácticos y Funcionales en Situaciones de Muerte y Duelo para Profesionales de la Educación. *REICE*.

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escuela Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220

Rodríguez Herrero, P., Serrano Manzano, B. F., & De la Herrán Gascón. A. (2023). "Death livens you up": death education through the eyes of adolescents. *Pedagogy, Culture & Societ*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2230965>

Santamaría C., y Repiso, C.S. (2010). *El duelo y los niños*. Sal Terrae.

Testoni, I., Palazzo, L., Ronconi, L., Donna, S., Cottone, F. P., y Wieser, M. A. (2021). The hospice as a learning space: a death education intervention with a group of adolescents. *BMC, Palliative Care*. <https://doi.org/10.1186/s12904-021-00747-w>

Villarroel, K. A. (2020). Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 11(11), 29-43. <https://doi.org/10.53995/sp.v11i11.931>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO ESCOLAR: A VOZ DOS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

*Cláudia Luísa *Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve*

Tema: Saúde mental e sociedade inclusiva

Palavras-chave: Saúde Mental; Professores; Inclusão; Promoção.

INTRODUÇÃO

O impacto dos professores na sociedade é imensurável. São eles que agitam as mentes que construirão o futuro, que incentivam a inovação e que promovem a cidadania. O professor é um facilitador do processo de aprendizagem, criando um ambiente que estimula a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento. Segundo Valdés e Pérez (2021), a escola deve ser vista numa perspetiva de inclusão e justiça social, uma vez que a prioridade é a presença, a participação e a aprendizagem de todos os alunos sem exclusão. Ser professor é mais do que uma profissão é uma vocação que exige dedicação, paixão e um compromisso profundo com o ensino e o desenvolvimento humano.

No entanto, os desafios da profissão são muitos. Os professores enfrentam turmas cada vez mais diversas e com diferentes níveis de aprendizagem, o que exige uma abordagem pedagógica diferenciada. Além disso, a pressão por resultados, a falta de valorização profissional e as condições de trabalho muitas vezes adversas são obstáculos que os professores necessitam de superar diariamente. O reconhecimento e a valorização do trabalho docente são essenciais para a qualidade da educação e muitas vezes não existem.

Para Boralho et al. (2020), que consultaram vários estudos (Esteve, 1994; Gil-Monte, 2005; Jesus & Conboy, 2001; Jesus & Resende, 2009; Ramos, 2012; Rumschlag, 2017), os fenómenos como o mal-estar docente, a desmotivação, a insatisfação profissional, o absentismo, assim como o número de professores, do ensino básico e secundário, a pedir a antecipação da reforma e a abandonar a profissão é preocupante. (p.195)

O trabalho dos professores de educação especial vai muito além do ensino tradicional são agentes de transformação social. Ao promover a inclusão e lutar contra o preconceito, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos, independentemente das suas condições, possam alcançar o seu pleno

potencial. Os professores de educação especial são fundamentais para a promoção da inclusão escolar, desempenhando um papel vital na formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes. A sua dedicação e profissionalismo fazem a diferença na vida de muitos alunos, mostrando que a educação de qualidade deve ser acessível a todos, sem exceção.

No entanto, “A saúde do pessoal do ensino especial é uma questão complexa, determinada ou regulada por múltiplos fatores que vão desde as exigências do trabalho às experiências pessoais, à dinâmica institucional e às pressões externas” (García, Moreno & Barrón, 2024, p.63). O aumento da carga de trabalho está associado a problemas de saúde física e mental. Boralho et al. (2020, p. 196) descrevem que os principais problemas de saúde entre professores, com destaque para os fatores psicossociais são o stresse e o *burnout*, seguindo-se os distúrbios cognitivos, as alterações relacionadas com a voz e as lesões músculo-esqueléticas (Fernández-Puig et al., 2015a; Federação Nacional da Educação - FNE, 2015; Scheuch et al., 2015). Os fatores de tipo psicossocial afetam a saúde através da vivência do stresse negativo (*distress*) crónico, aumentando o risco de desenvolvimento de alterações emocionais e cognitivas (ao nível da concentração, da memória e do pensamento obsessivo), assim como da síndrome de *burnout* (European Trade Union Committee for Education - ETUCE, 2011; Gil-Monte, 2005; Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001, Yang, You, Zhang, Lian, & Feng, 2019 citados por Boralho et al, 2020, p.196).

Cuidar da saúde mental é tão importante quanto cuidar da saúde física. Promover a saúde mental na escola é um esforço coletivo que requer a participação de toda a comunidade escolar. Com ações coordenadas e uma abordagem inclusiva, é possível criar um ambiente onde o bem-estar mental seja uma prioridade, beneficiando tanto os alunos como os professores. Esse compromisso com a saúde mental não só melhora o ambiente de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais equilibrados, resilientes e preparados para os desafios da vida.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa. É um estudo de carácter exploratório, o que significa que após os dados recolhidos, os mesmos são estudados, interligados e refletidos para chegar a uma nova realidade (Fortin et al., 2011). É de carácter descritivo, pois, o objetivo visa entender uma realidade por meio de conclusões e de uma descrição rigorosa para o que se estuda.

Objetivo geral

O objetivo geral do estudo passou por conhecer as percepções dos professores de educação especial sobre a sua saúde mental.

Participantes

A nossa amostra é constituída por 45 professores de educação especial. No que diz respeito à situação pessoal e familiar, o género feminino é predominante com 84,01% (n=37) do total da amostra. No que diz respeito à idade, a maior parte dos participantes 43,5% (n=20) encontram-se na faixa etária dos 50 aos 49 anos, 30,4% (n=14) entre os 40-49 anos e 17,4% (n=8) tem mais de 60 anos. O estado civil mostra que 56,5% (n=25) dos participantes são casados, seguidos dos solteiros e dos em união de facto 15,2 (n=7). Quanto às habilitações académicas, verifica-se que a maioria tem uma pós-graduação, com 42,2% (n=19), seguido dos que têm um mestrado com 37,8% (n=17) e de 15,6% (n=7) que são detentores unicamente do grau de licenciatura. Na formação base da amostra destaca-se a educação pré-escolar com 43,2% (n=19). Relativamente ao domínio de especialização, 88,9% (n=40) tem especialização no grupo de recrutamento 910 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; e 11,1% (n=5) no grupo de recrutamento 920 - Educação Especial - apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

Instrumentos

Foi criado um questionário com o nome de “Saúde Mental dos Professores de Educação Especial”. Este questionário foi criado *online* utilizando a plataforma *Google Forms* e divulgado por agrupamentos de escolas, redes sociais e contatos pessoais, aplicado nos meses de agosto e setembro de 2024.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que se refere à análise dos resultados, recorreu-se a uma análise descritiva em termos de cálculo de frequências e percentagem de respostas às questões do questionário.

Quando questionados sobre “De um modo geral, como avalia a sua saúde mental?”, 53,4% (n=25) refere-a boa, 32,6% (n=15) nem boa nem má, 6,5% (n=3) boa e 6,5% (n=3) má. Se no final de um dia de trabalho se sentiam fisicamente

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

exaustos, 45,7% (n=21) referiram algumas vezes, 23,9% (n=11) frequentemente, 19,6% (n=9) raramente e 10,9% (n=5) quase sempre. Já em relação a exaustão psicológica, 45,7% (n=21) referiram algumas vezes, 30,4% (n=14) frequentemente, 15,2% (n=7) raramente, 6,5% (n=3) quase sempre e 6,5% (n=3) nunca se sentiam exaustos psicologicamente. Exaustos emocionalmente temos 41,3% (n=19) dos professores, que referiram estar algumas vezes, 28,3% (n=13) frequentemente, 26,1% (n=12) raramente e 4,3% (n=2) quase sempre exaustos emocionalmente.

Quanto à pergunta *“Sente-se deprimido?”*, 43,5% (n=20) referiram algumas vezes, 39,1% (n=18) raramente, 13% (n=6) nunca e 4,3% (n=6) frequentemente deprimidos.

Os dados suprarreferidos são corroborados pelo estudo de Díaz e Martínez (2019) onde é mencionado que os profissionais de educação, em particular os que trabalham com crianças com deficiência, apresentavam níveis mais elevados de stresse do que os seus colegas que não trabalham com estes alunos. Torres (2017), também refere que os professores de educação especial apresentam preocupação por não saber como reagir às necessidades dos alunos com algum tipo de limitação, afetando assim a saúde física e emocional. Similarmente, nos estudos de Morales e Gómez (2023 citados por García, Moreno & Barrón, 2024) é mencionado que o stresse de origem psicológica, social e de conduta afetam negativamente o desempenho docente.

Quanto à Promoção da Saúde Mental na Escola, a primeira questão *“Considera que a escola pode desempenhar um papel importante na promoção da saúde emocional e mental dos professores?”*, 95,7% (n= 44) responderam positivamente e 4,3% (n=2) responderam que não. À questão *“Na sua escola existem ações de promoção da saúde mental para o corpo docente?”*, 50,7% (n=27) responderam que não e 41,3% (n=19) responderam afirmativamente. Para os professores que responderam positivamente à questão anterior foi colocada uma nova questão *“Caso sim, já participou em alguma ação de formação ou capacitação em saúde mental?”*, 70,3% (n=26) responderam que não e 29,7% (n=11) responderam que já tinham participado numa ação. Estes dados corroboram o estudo realizado pela SATSE (2024), onde os professores referiram não existir recursos ou programas de apoio a saúde mental dos professores e a maioria nunca realizou um curso de formação sobre bem-estar emocional e saúde mental.

Perante a questão *“Já teve algum problema de saúde mental?”*, 50% (n=23) responderam que sim e 50 (n=23) responderam que não tinham tido nenhum problema. Aos professores que responderam positivamente, foi interrogado se tinham

recorrido à ajuda de um profissional de saúde, ao que 79,3% (n=23) responderam afirmativamente e 20,7% (n=6) responderam que não tinham tido ajuda. Sobre os principais problemas de saúde que os professores da amostra referenciaram, 50% (n=12) indicam depressão, 54,2% (n=13) ansiedade generalizada, 25% (n=6) transtorno sono-vigília, 20,8% (n=5) ataques de pânico e 20,8% (n=5) *burnout*. Boralho et al. (2020) referem nos seus estudos que os principais problemas de saúde entre professores são o *burnout* e os transtornos psicossociais. Também Orego (2022), refere que os profissionais da educação estão numa posição mais vulnerável para enfrentar problemas psicológicos ou de saúde mental.

No que se refere a atividades/recursos de promoção de saúde mental, os professores da amostra destacaram várias atividades: 60,2% (n=30) referiram praticar atividades de lazer (passear, cinema, ler, viajar), 59,1% (n=26) praticar atividades desportivas, 59,1% (n=26) procura estar com familiares ou amigos, 47,7% (n=21) procura a ajuda de um profissional e 38,6% (n=17) pratica terapias holísticas (Ex. *Reiki*, *Ioga*, *Pilates*, etc.).

CONCLUSÕES

A saúde mental dos professores é um tema de crescente relevância, considerando os desafios cada vez maiores que estes profissionais enfrentam. A docência, que é essencial para a formação de indivíduos e para o desenvolvimento social, também pode ser uma fonte significativa de stresse e desgaste emocional. A sobrecarga de trabalho, as condições inadequadas de ensino, a pressão por resultados e a falta de valorização profissional são alguns dos fatores que afetam diretamente o bem-estar mental dos professores de educação especial. No entanto, também foi possível perceber que os professores sentem satisfação no que fazem, o que se considera um fator motivacional, pois verificou-se que a maioria voltaria a escolher a profissão docente.

Concluimos com a certeza de que promover a saúde mental dos professores não é apenas uma questão de bem-estar individual, mas uma necessidade fundamental para garantir a qualidade da educação e o sucesso escolar. É urgente sensibilizar as organizações escolares para a importância da saúde mental dos seus professores e para a implementação de programas ou ações sobre o tema, pois a partilha dos professores demonstra a necessidade e a ausência de apoios. Transformar é urgente. A saúde mental é importante para o bem-estar geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boralho, L., et al. (2020). Avaliação da saúde dos professores portugueses: O Questionário de Saúde Docente. *Revista PSICOLOGIA*, 2020, Vol. 34 (1), 195-213. doi: 10.17575/psicologia.v34i1.1475
- Díaz, M., & Martínez, E. (2019). Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Española de Discapacidad (REDIS)*, (7), 139-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161831>
- García, X., Moreno, Á, & Barrón, L. (2024). Salud psicológica y bienestar del profesorado y personal de educación especial en Sonora. *MAJTA*, 2(03). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/90>
- SATSE. (2024). *Diagnóstico de la Salud Mental en las aulas*. <https://www.satse.es/documents/85301/117116838/Estudio+salud+mental+en+las+aulas-Resumen+Ejecutivo.pdf/ce8ac6dd-29ef-1d3a-b808-da25cf455f79?t=1717498431014>
- Torres, V. D. (2017). Experiencias de inclusión socioeducativa: ¿Adversidad o posibilidad? Narrativas de docentes que educan estudiantes con discapacidad dentro de aulas regulares. <https://repository.udistrital.edu.co/items/72a96dda-c698-4678-b1fe-cc7623d48bef>
- Orrego, V. (2022). Educacion remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educacion*, 21(45), 12-29. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- Valdes, R., & Perez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusion: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista Faro*, 1(33). <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/646>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y SALUD MENTAL: DISEÑO DE UN
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Villegas-José, Virginia*; Delgado-García, Manuel*; Márquez-Díaz, José Ramón*

*Universidad de Huelva

*Universidad de Huelva

* Universidad de Huelva

virginia.villegas@dedu.uhu.es; manuel.delgado@dedu.uhu.es;

jose.marquez@dedu.uhu.es

Tema: Saúde Mental e Sociedade Inclusiva

Palavras-chave: educação sexual; diversidade afetivo-sexual; inclusão; saúde mental; Educação Superior.

INTRODUCCIÓN

El Síndrome de Burnout es un concepto mencionado por primera vez por Freudenberg (1974), siendo una afección prevalente en la sociedad contemporánea. Esta está vinculada principalmente a las presiones personales y profesionales derivadas de las expectativas impuestas desde el exterior que, a menudo, se traducen en horas de sueño insuficientes, jornadas laborales prolongadas y horarios conflictivos (González y Grajales, 2006). Por su parte, el Burnout se caracteriza por tres dimensiones interrelacionadas: el agotamiento emocional, que se refiere al estado de estar emocionalmente abrumado y agotado; la despersonalización, que conlleva sentimientos negativos e insensibilidad; y la falta de realización personal, que está marcada por sentimientos de incompetencia y una ausencia de experiencias que denoten éxitos y logros. Por todo ello, el Burnout se conceptualiza como un síndrome que engloba estas tres dimensiones potenciadas, a su vez, por otras variables sociodemográficas (Maslach y Goldberg, 1998; Ortiz-Fune et al., 2020).

Profundizando en el ámbito educativo, la profesión de la docencia se identifica como un trabajo de mucho estrés, destacando las bajas laborales por problemas de salud mental por encima de otras profesiones (Vargas y Oros, 2021; Wettstein et al., 2021). Este hecho se agrava en la docencia universitaria, donde, además de la docencia, las competencias laborales incluyen la gestión y la investigación. A este respecto, el profesorado supone una parte esencial del sistema educativo, por lo que su

satisfacción laboral y salud mental son dos aspectos fundamentales para su desempeño laboral y, por consiguiente, para el buen funcionamiento del ámbito educativo (Aliakbari, 2015; Oducado et al., 2024).

Siguiendo la línea anterior, diferentes producciones científicas relacionadas con el Síndrome Burnout se han centrado en el estudio del colectivo LGBTIQ+, obteniendo como resultado que las personas que se identifican como LGBTIQ+ presentan mayores casos de trastornos de salud mental que las personas que no forman parte de este colectivo. En este sentido, las causas principales son el estigma, el prejuicio y la discriminación en los entornos sociales (Moya y Moya-Garófano, 2020). A nivel legislativo, ante esta situación, desde la perspectiva de los y las docentes de la Educación Superior, se recoge en este estudio los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Concretamente, se hace alusión al ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos”, de forma que se tengan en cuenta las necesidades del profesorado en el ámbito laboral.

Partiendo de las premisas expuestas hasta el momento, en este trabajo se pretende explorar si la orientación y la identidad sexual son variables predictoras del Síndrome de Burnout y la satisfacción vital de docentes universitarios, afectando de forma directa el impacto del Burnout en la salud mental del propio profesorado.

MÉTODO

Enmarcamos este trabajo dentro del paradigma positivista, caracterizado por el alto interés por la verificación del conocimiento a través de predicciones en el ámbito educativo (Beltrán y Bernal, 2020; Miranda y Ortiz, 2020), apoyándose en una metodología de tipo encuesta, con una aplicación transversal sobre el colectivo docente universitario.

Los participantes del estudio serán docentes de todas las facultades de la Universidad de Huelva (España). Para la selección de la muestra, se empleará un muestreo de tipo incidental, tomándose como criterio de selección la disponibilidad y aceptación para completar el cuestionario por parte del profesorado contratado durante el primer semestre.

Como instrumento de recogida de datos, se ha optado por la aplicación de un cuestionario. Concretamente, se ha creado un cuestionario formado por dos instrumentos ya validados. El primero de ellos trata sobre la satisfacción vital (Diener et al., 1985) y el segundo sobre la evaluación del Síndrome de Burnout en docentes universitarios (Arquero y Donoso, 2006).

RESULTADOS ESPERADOS

Tras el análisis de la información recogida a través de los cuestionarios, se espera que los resultados del estudio indiquen que los docentes universitarios que se autoidentifican como LGBTIQ+ experimenten niveles elevados de Burnout en comparación con el resto de los docentes y, consecuentemente, obtengan menores puntuaciones en la escala de satisfacción vital.

Asimismo, se espera que otras variables sociodemográficas cobren importancia en las correlaciones significativas, por ejemplo, el estado civil, el número de hijos e hijas y la categoría profesional. Del mismo modo, se cree que el profesorado sustituto obtendrá mayores puntuaciones de Burnout, debido a la inestabilidad laboral.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se prevé que los resultados de la investigación coincidan con otros resultados de estudios llevados a cabo en otros ámbitos laborales (Moya y Moya-Garófano, 2020), destacando que las condiciones de trabajo son más difíciles para las personas que pertenecen al colectivo LGBTIQ+ en comparación con las personas que no pertenecen al propio colectivo (De Souza et al., 2017).

Respecto al objetivo general del estudio: explorar si la orientación y la identidad sexual son variables predictoras del Síndrome de Burnout y la satisfacción vital de docentes universitarios, se estima que tanto la variable orientación sexual como la variable identidad sexual tendrán una correlación significativa con ambas escalas, es decir, serán predictores.

En conclusión, suponiendo esta interrelación, nos encontramos ante un área de investigación crítica que merece un foco de atención académico permanente, donde el fomento de entornos académicos inclusivos sea un factor importante en pro del bienestar, en sus distintas manifestaciones, del profesorado universitario LGBTIQ+.

REFERENCIAS

- Aliakbari, A. (2015). The impact of job satisfaction on teachers' mental health: A case study of the teachers of Iranian Mazandaran province. *World Scientific News*, 12, 1-11. <https://worldscientificnews.com/the-impact-of-job-satisfaction-on-teachers-mental-health-a-case-study-of-the-teachers-of-iranian-mazandaran-province/>
- Arquero, J. L. y Donoso, J. A. (2006). Instrumento de medición del "síndrome de quemarse en el trabajo" (Burnout) en profesores universitarios. *Contabilidad y Auditoría*, (23). <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/Contyaudit/article/view/110>

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escuela Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Beltrán, S. M. y Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- De Souza, E., Wesselmann, E. e Ispas, D. (2017). Workplace discrimination against sexual minorities: Subtle and not-so-subtle. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 34, 121-132. <https://doi.org/10.1002/CJAS.1438>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- González, S. y Grajales, T. (2006). Predictores del síndrome de burnout en profesores universitarios adventistas: un estudio multicultural. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 6(2), 65-74. <https://doi.org/10.37354/riee.2006.061>
- Maslach, C. y Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Miranda, S. y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Moya, M. y Moya-Garófano, A. (2020). Discrimination, Work Stress, and Psychological Well-being in LGBTI Workers in Spain. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 93-101. <https://doi.org/10.5093/pi2020a5>
- Oducado, R., Amboy, M. y Robles, K. (2024). Demographics and job satisfaction as predictors of mental well-being of Filipino teachers: A web-based survey two years after the onset of pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (21), 1-14 <https://doi.org/10.46661/ijeri.8205>
- Ortiz-Fune, C., Kanter, J. W. y Arias, M. F. (2020). Burnout in mental health professionals: The roles of psychological flexibility, awareness, courage, and love. *Clínica y Salud*, 31(2), 85-90. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a8>
- Vargas, N. V. y Oros, L. B. (2021). Stress and Burnout in Teachers During Times of

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

Pandemic. *Frontiers In Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756007>

Wettstein, A., Schneider, S., Holtforth, M. G. y La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Frontiers In Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258>.

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**MAESTRAS, MAESTROS Y SUS DIFERENCIAS EN LA VIVENCIA DE
SITUACIONES DE DUELO. APLICANDO EL ENFOQUE DE GÉNERO A LA
INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA MUERTE**

Rubio-Machuca, Belén*; Villegas-José, Virginia*; Márquez-Díaz, José Ramón*

*Universidad de Huelva

* Universidad de Huelva

*Universidad de Huelva

belen.rubio@ddi.uhu.es; virginia.villegas@dedu.uhu.es; jose.marquez@dedu.uhu.es

Tema: Saúde Mental e Sociedade Inclusiva

Palavras-chave: Pedagogía de la Muerte; duelo; resiliencia; género; investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

La Pedagogía de la Muerte es un tema incipiente, cuyo crecimiento científico se ha incentivado en la última década. Justamente, numerosos son los estudios en los que se aborda la temática del duelo en el ámbito educativo desde la perspectiva de algunos de los agentes implicados, tales como: la familia, el profesorado o el alumnado, entre otros (Grigopropoulos, 2022; Lytje y Dyregrov, 2023; Puskás et al., 2023; Serrano-Manzano et al., 2024). En esta ocasión, se invita a la reflexión sobre el acompañamiento de duelo al profesorado, aplicando de manera específica una perspectiva de género.

Siguiendo la línea anterior, al analizar con cierta perspectiva las investigaciones realizadas en Pedagogía de la Muerte en el ámbito educativo, detectamos la diferencia porcentual en respuestas sugeridas por maestros y maestras, generalmente en formación, y, de forma puntual, en servicio, con respecto a sus percepciones sobre el trabajo de la Pedagogía de la Muerte en el entorno educativo (De la Herrán Gascón et al., 2020). A pesar de ello, se trata de una separación meramente porcentual que no llega a profundizarse. Quizás en un análisis exhaustivo de las perspectivas de género dentro del acompañamiento educativo del duelo, puedan ser apreciadas tendencias importantes que actualmente no son tenidas en cuenta, a saber: cuestiones culturales, tradiciones patrimoniales, cuestiones emocionales asociadas a la exteriorización emocional tradicionalmente impuesta a cada género, etc. (Baquero, 2019; Martínez-Esquivel et al., 2023; Stelzer et al., 2019).

Ciertamente, las variables de género son esenciales y deben ser tenidas en cuenta en estudios de duelo desde la perspectiva educativa. Por ello, el análisis exhaustivo de patrones comunes a los diferentes géneros podría beneficiar a las maestras y maestros en su desarrollo profesional docente, social y académico, en relación con el acompañamiento de duelo en su amplio espectro y no solo provocado por el fallecimiento de un ser querido. Para ello, resulta imprescindible la reformulación de preguntas de investigación, adquiriendo una visión más profunda que exalte la perspectiva de género, cuya finalidad sea descubrir, realzar y comprender las diferencias culturales que se asocian a hombres y mujeres en la vivencia de situaciones de duelo. Esta cuestión nos permitirá extrapolar esos factores condicionantes al acompañamiento de duelo en el entorno educativo desde la perspectiva de las maestras y maestros.

Por ello, surgen varias cuestiones de investigación, tales como: ¿qué perspectiva educativa tienen del duelo las maestras y los maestros?, ¿cómo suele exteriorizarse emocionalmente el duelo en las maestras?, ¿a qué tipo de duelo confieren mayor importancia las maestras?, ¿qué necesitan las maestras para ser acompañadas por parte del claustro del profesorado?, ¿cómo se realiza el acompañamiento educativo al alumnado que vive situaciones de duelo? Partiendo de estas premisas, es importante que todas estas cuestiones sean tenidas en consideración y, por consiguiente, se analicen de forma separada.

MÉTODO

Se plantea como objetivo general identificar patrones culturales -tradicionales o epistemológicos- asociados al género femenino y masculino, los cuales permitan realizar un acompañamiento educativo inclusivo, responsable y respetuoso en base a las necesidades del profesorado y del alumnado.

Desde el punto de vista metodológico, se tratará de un estudio de carácter cualitativo (Beltrán y Bernal, 2020), con paridad de sexos, que debe considerar la edad como factor crucial. El impacto del análisis por sexos será crucial para aportar nuevos datos al conocimiento científico sobre cómo los maestros y las maestras viven el duelo, cuáles son las dificultades asociadas a cada sexo, qué estereotipos tradicionales se cumplen y cuáles, por el contrario, han sido rotos.

La técnica de recogida de datos será el grupo focal, cuyo guion, establecido previamente, incluirá preguntas de carácter personal, emocional, cultural y patrimonial, que permitirán comparar las realidades vivenciadas por maestros y maestras desde la cercanía y la cohesión del claustro del profesorado. Posteriormente, se transcribirá toda

la información obtenida y se clasificará en categorías organizadas de forma inductiva.

RESULTADOS ESPERADOS

El conocimiento generado a partir del análisis de estas cuestiones beneficiará a las mujeres en sus roles docentes, sociales y académicos, desafiando y desmantelando los estereotipos clásicos de género que las relegan a un segundo plano como cuidadoras y las asocian con la debilidad o la histeria. La investigación tiene como objetivo transformar estos estereotipos, destacando y visibilizando las experiencias de duelo de las docentes desde una perspectiva que refleje el sentido más personal y auténtico de esta vivencia.

A su vez, al explorar y reflexionar paralelamente sobre cómo la cultura occidental ha definido tradicionalmente los roles de género en situaciones de duelo, se pretende evaluar en qué medida ha habido, o no, una evolución en estos. Este enfoque permitirá comparar las concepciones tradicionales con las experiencias contemporáneas, proporcionando un análisis profundo y crítico de las dinámicas de género en contextos de duelo.

Por ello, la investigación adoptará un enfoque interdisciplinario, integrando perspectivas de la sociología, la psicología y los estudios de género, para ofrecer una panorámica comprensiva y matizada de estas cuestiones. Al hacerlo, se espera no solo contribuir al conocimiento académico, sino también proporcionar herramientas prácticas y teóricas que puedan ser utilizadas para fomentar la equidad de género y el bienestar emocional de las mujeres en el ámbito educativo, además de otros contextos.

En última instancia, este estudio pretende no solo documentar y analizar las experiencias de las mujeres en duelo, sino también promover un cambio cultural que reconozca y valore sus contribuciones y experiencias de manera equitativa. Así, se aspira a crear un impacto positivo y duradero en la percepción y tratamiento de las mujeres en roles docentes y en situaciones de duelo, promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, consideramos esencial incorporar la perspectiva de género en la investigación sobre el acompañamiento educativo, pues las normas de género influyen en las vivencias tradicionales de las personas, sus formas de expresar y acompañar el duelo. Al examinar estas diferencias, podemos desarrollar intervenciones que resulten más efectivas y empáticas. En el contexto español, donde las normas de género tradicionales asociadas al duelo, y la exteriorización emocional,

todavía prevalecen, este enfoque es especialmente importante. Así, al considerar las experiencias de duelo de maestros y maestras de forma individual, podremos comprender mejor a qué obstáculos se enfrentan y qué estrategias resultan más eficientes para apoyarlos.

REFERENCIAS

- Baquero, J. G. (2019). *El duelo en una sociedad globalizada: estudio comparativo de la experiencia del duelo de diferentes culturas en Mallorca* [Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears]. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148910/Gil%20Baquero_Jorge_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beltrán, S. M. y Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P. y Serrano Manzano, B. F. (2020). Do parents want to be included in their children's education? *Journal of Family Studies*, 28(4), 1320-1337. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1819379>
- Grigoropoulos, I. (2022). Can we talk about life without taking death into account? Early Childhood educators self-perceived ability to approach the topic of death with children. *OMEGA, Journal of Death and Dying*, 88(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/00302228211057733>
- Lytje, M. y Dyregrov, A. (2023). When Young children grieve: Supporting daycare children following bereavement- A parent's perspective. *OMEGA, Journal of Death and Dying*, 86(3), 980-1001. <https://doi.org/10.1177/0030222821997702>
- Martínez-Esquivel, D., Muñoz-Rojas, D., Brito-Brito, P. R., Rodríguez-Álvaro, M. y García-Hernández, A. M. (2023). Continuidad de vínculos, hombres y mujeres en duelo por un ser querido: un análisis secundario. *Revista Cuidarte*, 14(3). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.3039>
- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F. y Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buriend in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 31(6), 900-913. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Serrano-Manzano, B. F., Rodríguez Herrero, P. y De la Herrán Gascón, A. (2024). "Mum, when we die, what dou you think happens?" A qualitative study of views on death

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

education among Spanish families. *Death Studies*, 48(1), 64-74.
<https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2186536>

Stelzer, E. M., Atkinson, C., O'Connor, M. F. y Croft, A. (2019). Gender differences in grief narrative construction: a myth or reality? *European Journal Of Psychotraumatology*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1688130>

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
BEM-ESTAR EMOCIONAL E INCLUSÃO: PARADIGMAS INDISSOLÚVEIS**

Pareja de Vicente, Dolores*, Parody-García, Lucía María*, Santos-Villalba, María
Jesús*, Leiva-Olivencia, Juan José*.

*Universidade de Málaga (Espanha)

Tema: Saúde mental e sociedade inclusiva

Palavras-chave: Bem-estar emocional, Educação inclusiva, Tecnologias da relação, Informação e comunicação, Inteligência emocional, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A sociedade está a evoluir rapidamente e com ela as necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afectivas. Somos herdeiros de uma história recente com experiências tão traumáticas como a pandemia da COVID-19. Isto levou a mudanças nos nossos hábitos, prioridades e até na forma como encaramos o dia a dia.

Esta realidade é evidente nos centros educativos onde não só a forma de abordar o conhecimento mudou com a utilização das Tecnologias de Relação, Informação e Comunicação (TRIC), mas também o modelo de convivência entre os diferentes agentes da comunidade educativa. Essa mudança é mais evidente entre os jovens. Observamos como eles se relacionam através do Instagram ou como os influenciadores geram falsas crenças, necessidades ou mesmo expectativas de felicidade irreal associadas a uma série de padrões consumistas ou comportamentos de risco, em muitos casos colocados como meros desafios de forma lúdica e atraente para os menores. Tudo isto gera uma série de consequências não positivas para a saúde mental dos nossos alunos.

O Inquérito Europeu de Saúde em Espanha (EESE, 2020) apoia-nos ao refletir nos seus estudos pós-pandémicos um aumento das perturbações de ansiedade e depressão, das perturbações alimentares e um aumento dos comportamentos aditivos não relacionados com substâncias. Por outras palavras, há uma dependência crescente do uso de TRIC entre os jovens, além do aparecimento de distúrbios associados à saúde mental serem mais frequentes entre este sector da população.

O sistema educativo enfrenta o grande desafio de responder a estas novas exigências da sociedade. Para tal, é necessário dotar os alunos de competências que favoreçam a resiliência digital, o respeito e a responsabilidade na prestação de cuidados

aos outros e no seu próprio cuidado pessoal, onde o bem-estar emocional e a saúde mental desempenham um papel fundamental.

A legislação educativa espanhola, nomeadamente a Lei Orgânica 2/2006, com a redação que lhe foi dada pela Lei 3/2020 (LOMLOE), estabelece a educação inclusiva como um princípio fundamental. Esta norma visa atender às diversas necessidades de todos os alunos sem qualquer tipo de exceção. Para o efeito, a lei indica que devem ser implementadas adaptações organizacionais, metodológicas e curriculares sempre que necessário, seguindo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esta abordagem pedagógica procura garantir o respeito pelos direitos das crianças, proporcionando o apoio necessário e personalizado a cada aluno para o seu desenvolvimento não só a nível educativo, mas também psico-sócio-emocional.

Na mesma linha, a Lei 4/2021, de 27 de julho, sobre a infância e a adolescência na Andaluzia, estabelece que os estabelecimentos de ensino devem implementar iniciativas que promovam um ambiente positivo para os menores. Estas acções incluem o incentivo ao bom tratamento, a inculcação de valores de convivência, a formação em métodos pacíficos de resolução de conflitos e o desenvolvimento da inteligência emocional. Da mesma forma, é dada ênfase à educação para os valores, à educação afetivo-sexual, à igualdade de género, à aprendizagem colaborativa, à atividade física e à educação nutricional. O objetivo destas medidas é reforçar as competências pessoais, emocionais e sociais dos alunos, o que, por sua vez, melhorará tanto o seu desempenho académico como a convivência no ambiente escolar.

Este artigo explora a relação inseparável entre o bem-estar emocional e a inclusão na educação. Partimos da premissa de que estes dois conceitos não só estão interligados, como também se reforçam mutuamente, criando um círculo virtuoso no desenvolvimento holístico dos alunos. Ao longo do presente documento, analisaremos a forma como a promoção do bem-estar emocional contribui para ambientes mais inclusivos e como, por sua vez, as práticas inclusivas fomentam o bem-estar emocional de todos os alunos.

DESENVOLVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA RELAÇÃO COM O BEM-ESTAR EMOCIONAL: ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

A inclusão como modelo educativo sofreu uma série de mudanças nos últimos tempos, indo muito além do desenvolvimento do currículo, que se tornou um elemento flexível e aberto, com mecanismos suficientes para acomodar o desenvolvimento universal das diferentes competências e critérios de avaliação, favorecendo a participação real e efectiva dos alunos e o seu sucesso no sistema educativo. Por outras

palavras, passámos de um modelo médico de diversidade funcional para um modelo social. Nesta perspetiva, temos consciência de que o próprio sistema educativo deve prever as possíveis barreiras que influenciam o acesso e a participação dos alunos e, consequentemente, proporcionar um desenho de intervenção pedagógica universal onde essas dificuldades sejam minimizadas para todos os alunos (Martínez-Usarralde, 2021).

Muitas destas limitações a prevenir na escola estão intimamente relacionadas com aspectos emocionais. O desenvolvimento do bem-estar emocional dos nossos alunos é uma premissa fundamental no nosso trabalho pedagógico. Estamos conscientes de que a educação inclusiva promove o desenvolvimento de competências emocionais cruciais, como a empatia, o respeito e a tolerância. Quando os alunos aprendem a reconhecer e a gerir as suas próprias emoções, bem como a compreender as emoções dos outros, cria-se um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Pode ver-se que os dois paradigmas estão claramente ligados e que a abordagem do bem-estar emocional no âmbito da educação inclusiva não pode ser separada (López-Pereyra et al., 2021).

A criação de ambientes inclusivos seguros para os jovens facilita a sua participação, bem como a promoção de sentimentos de coesão de grupo, sendo activos e produtivos no seu grupo de pares. Ao gerar sentimentos de segurança emocional e ao criar uma rede de apoio emocional, com os professores como guias, ajuda-os a enfrentar os desafios académicos e pessoais com um maior grau de segurança. Devemos ter em conta que a redução do stress e da ansiedade permite uma maior atenção e concentração na resolução das tarefas dos alunos e, consequentemente, uma maior probabilidade de sucesso académico através da criação de ambientes de trabalho positivos e colaborativos.

Apresenta-se de seguida uma série de práticas que conduzem ao desenvolvimento adequado da educação inclusiva através da educação emocional na sala de aula.

Em primeiro lugar, devemos sublinhar que as actividades de auto-conhecimento e de coesão do grupo passam pelo trabalho sobre as emoções. Devemos fazer com que os nossos alunos se conheçam a si próprios em profundidade, ao mesmo tempo que conhecem os seus colegas. As competências e os pontos fortes de cada membro da comunidade representada na sala de aula devem ser dados a conhecer, sabendo reconhecer os aspectos que todos precisamos de melhorar como elementos a compensar a partir das nossas competências e pontos fortes.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Em segundo lugar, é importante ensinar diferentes técnicas que nos permitam relaxar em momentos específicos de stress. Em muitas ocasiões, os picos de agressividade presentes numa sala de aula, quer sejam verbais ou físicos, são o resultado da falta de conhecimento de estratégias que nos permitam controlar a raiva resultante da frustração sentida num determinado momento. Daí a necessidade de aprendermos a relaxar, a saber como respiramos e como podemos controlar a nossa respiração. Nesta linha, destacamos o mindfulness como meio de cultivar a atenção plena, permitindo a autorregulação consciente da atenção, das emoções e do comportamento, uma vez que as emoções influenciam diretamente a percepção dos estímulos, os pensamentos resultantes e o comportamento derivado em resposta aos primeiros. O controlo das nossas emoções para permitir uma percepção o mais equilibrada possível é fundamental no desenvolvimento de uma saúde mental adequada, bem como de um equilíbrio sócio-pessoal que facilite a convivência com os outros.

Em terceiro lugar, destacamos a expressão das emoções e a resolução pacífica de conflitos como outra linha de intervenção dentro da educação para o bem-estar emocional. Aqui destacamos experiências com grupos de reflexão dialogada, dramatizações através de teatro ou role-playing, o uso de recursos visuais para lidar com a expressão de emoções e as técnicas de comunicação assertiva e escuta ativa, entre outras medidas (Pérez Escoda & Filella Guiu 2019).

O tratamento destas estratégias passa pela aplicação de uma metodologia ativa, participativa, lúdica e motivadora, onde os alunos são os protagonistas, exigindo a aplicação de inovação pedagógica na conceção dos programas, permitindo a promoção do bem-estar emocional e, com isso, a inclusão educativa.

OBSTÁCULOS E DESAFIOS

Superar as concepções tradicionais de educação e adotar uma abordagem que dê prioridade ao bem-estar emocional como parte integrante do processo educativo exige uma mudança significativa na cultura escolar (Rodríguez et al., 2022).

Entre os principais obstáculos e desafios na implementação de práticas que favoreçam o bem-estar emocional em contexto inclusivo está a falta de formação específica para os professores (Yanchaluisa et al., 2024). As licenciaturas devem incluir disciplinas e competências específicas que façam referência direta a elementos teóricos e práticos relacionados com a intervenção socioemocional e a inteligência emocional como elementos potenciadores da saúde mental. É fundamental que os futuros professores desenvolvam competências neste domínio, de modo a saberem detetar

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

carências emocionais ou sinais de possíveis perturbações ansioso-depressivas e/ou perturbações alimentares, bem como comportamentos aditivos, com o objetivo de oferecerem uma resposta educativa coerente, conhecendo os diferentes recursos pedagógicos e institucionais em que se pode basear a sua intervenção.

Os professores de amanhã devem ser formados no desenvolvimento de estratégias que permitam a observação, análise e pesquisa de comportamentos ou perturbações comportamentais que favoreçam a sua deteção precoce. Do mesmo modo, a prevenção das perturbações mentais ou dos comportamentos aditivos deve ser incentivada, favorecendo a construção de competências de comunicação assertiva e de competências socio-emocionais que permitam a gestão das emoções e o controlo da frustração por parte dos nossos alunos. Consequentemente, é prioritário disponibilizar ferramentas que permitam uma intervenção atempada, evitando a sobreprotecção ou o sentimento de culpa por parte dos alunos.

A aprendizagem significativa implica a assimilação de uma diversidade de ideias e conhecimentos, integrando-os nas estruturas existentes. As TRIC podem ser um recurso ótimo na geração de bem-estar emocional (Blanco & Pais, 2021), favorecendo a abordagem de emoções e competências que nos permitam enfrentar a realidade de forma assertiva, com o objetivo de adquirir uma maturidade pessoal que permita aos alunos desenvolverem-se com sucesso numa sociedade cada vez mais agressiva e competitiva, onde são necessários cidadãos emocionalmente estáveis, capazes de serem líderes, agentes construtores de um futuro melhor para as novas gerações. É fundamental realizar uma formação inicial mais especializada em competências tecnológicas como recurso pedagógico (Blanco et al., 2021).

Uma intervenção pedagógica eficaz no âmbito sócio-afetivo e emocional, que potencie a saúde mental, requer a integração de dinâmicas e estratégias pedagógicas na conceção dos programas académicos na sala de aula por parte dos professores, onde nas diferentes unidades programáticas temporárias são trabalhados conteúdos como a empatia, a resolução de conflitos, o conhecimento das emoções e o controlo das mesmas, entre outros temas de interesse. Isto requer uma série de recursos materiais e de tempo de que as escolas não dispõem. Atualmente, são criadas figuras docentes como o Coordenador de Bem-Estar com funções alargadas, sem que haja formação prévia, recursos materiais ou tempo libertado para o exercício dessa função. Como resultado, essas pessoas realizam esse trabalho com base nas suas próprias boas intenções, com pouco ou nenhum apoio da instituição de ensino.

IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

Os obstáculos e desafios no domínio do desenvolvimento do bem-estar emocional são vastos e complexos. Temos de ter a certeza que se todos os agentes envolvidos neste trabalho trabalharem de forma unida e coordenada, tendo em conta a importância de liderar uma iniciativa global e plural em relação ao tema que nos preocupa, a construção de uma sociedade mais plural, tolerante, inclusiva e democrática será conseguida.

CONCLUSÃO

A educação emocional é um elemento fundamental na criação de bem-estar, correlacionando-se diretamente com o sucesso pessoal e profissional, bem como com a saúde física. Se cuidarmos do nosso bem-estar emocional e dos nossos educandos, estamos a investir na qualidade de vida, regulando a capacidade de gestão emocional, o controlo da frustração e promovendo um maior controlo dos desafios presentes no quotidiano, através da aquisição de competências que nos permitem planear, refletir e tomar decisões adequadas (Bueno, 2021). Assim, pretende-se alcançar uma educação emocionalmente inclusiva onde seja possível desenvolver competências de comunicação assertiva (Cárdenas et al., 2022), aceitando o outro como um ser único com quem não só convivemos, mas também necessitamos, como fonte de enriquecimento sociocultural. Daí a importância de uma intervenção do sistema educativo formal que permita uma efectiva prevenção e o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, reduzindo a proliferação de comportamentos de exclusão social e/ou marginalização da diferença.

O bem-estar emocional e a inclusão são conceitos profundamente interligados e que se reforçam mutuamente. Não podemos falar de uma sociedade verdadeiramente inclusiva sem considerar o bem-estar emocional de todos os seus membros, e vice-versa. Em conclusão, o bem-estar emocional e a inclusão não são meras aspirações, mas paradigmas indissolúveis que devem orientar as nossas acções colectivas e individuais. Só reconhecendo e actuando sobre esta ligação fundamental é que podemos construir uma sociedade mais justa, empática e emocionalmente saudável para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, M. A., & Pais, E. B. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Blanco, M. A., Blanco, M. E., & Hinojo, B. T. V. (2021). Actividades de bienestar emocional propuesta para el desarrollo del aprendizaje significativo en tiempos

- de postpandemia. *Conrado*, 17(80), 330-338. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442021000300330&lng=es&tlng=pt.
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 47-61. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.6>
- Encuesta Europea de Salud en España (EESE) 2020, Instituto Nacional de Estadística (INE) https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/EncuestaEuropea/Enc_Eur_Salud_en_Esp_2020.htm
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.
- Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía. *BOE*, 189, 97276-97344.
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Vega, M. D. P. G., & Díaz, O. P. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.14>
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Pérez-Escoda, N., & Filella-Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10 (24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Rodríguez-Cárdenas, O. I., Quishpe-Loor, A. E., Anchundia-Loor, M. A., Mendoza-Cevallos, E. C., & Almeida-Campuzano, A. X. (2022). Educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 733–748. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1665>
- Yanchaluisa-Chicaiza, I. M., García-Varela, C. P., García-Varela, M. T., & Toapanta-Chango, K. E. (2024). La Educación Básica Fundamentos, desafíos y estrategias para el desarrollo integral del estudiante. *Ciencia Y Educación*, 5(10), 89 - 106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13937417>

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

**IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**

**UNIDAD HUMANA Y LOS RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS**

Chulde Ruano, Juan Andrés*

*Universidad Autónoma de Madrid

Juan.chulde@estudiante.uam.es

Tema: Transição para a Vida Pós-Escolar

Palavras-chave: unidad humana; derechos humanos; investigación educativa; universalidad; educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN:

La unidad humana se ha convertido en uno de los retos más relevantes en lo que llevamos de siglo XXI (de la Herrán Gascón, 2001). La humanidad se encuentra completamente fragmentado y dividido por una amalgama de posturas ideológicas, políticas, religiosas y nacionalistas. En este contexto, la educación, en lo que llevamos de siglo, ha reparado poco o nada por promover de manera consciente sobre aquello que nos une como individuos de una misma especie. Los individuos que acceden actualmente a un sistema educativo, independientemente de la zona geográfica en la que se encuentren, se enfrentan a un tipo de educación incompleta, superficial y desorientada (De la Herrán, 2011, 2014). Coincidimos con la perspectiva de (Habermas, 2000) quien identifica como necesaria la construcción de una identidad común entre los ciudadanos de distintos Estados, de tal manera que puedan ‘reconocerse, más allá de las fronteras nacionales, como miembros de la misma comunidad política. (p. 130).

En el ámbito educativo, esta iniciativa se traduce en la necesidad de una educación inclusiva que garantice el acceso a una educación plena, madura y no parcializada. Por lo tanto, la propuesta que aquí se expone es una educación que tenga en cuenta esta perspectiva hacia y por la unidad, entendida como el fin último de la unidad humana, y no desde y para la parcialidad, sino hacia la universalidad (Herrán y Muñoz, 2002). Al profundizar en esta “crisis civilizatoria de nuestro tiempo” (Alcina-Franch, 2000), es evidente que vivimos en tiempos convulsos y de constantes cambios, que se traducen en una aparente indiferencia hacia la construcción de una educación plenamente inclusiva. El modelo de educación que proponemos no solo busca acoger la unidad, sino también la singularidad, con el propósito de construir una sociedad más

madura y consciente en sintonía con la idea de una gran Aldea Global (McLuhan y Powers, 2020).

En este trabajo, proponemos la iniciativa de explorar los diversos desafíos a los que se enfrenta la educación inclusiva en el marco de los derechos humanos y la unidad como humanidad. Del mismo modo, planteamos un análisis crítico-constructivo, que aplica una metodología hermenéutica (Gadamer y Parada, 1998; Ricoeur, 2008) que nos permita interpretar y comprender para poder descubrir los motivos del actuar humano (López, 2013) y con una línea discursiva enfocada en la identificación de las barreras estructurales y sociales que enfrenta la escuela actual, así como en la propuesta de estrategias que permitan abordar desde otro prisma estos obstáculos. En última instancia, se busca fomentar un espacio de diálogo que aborde los derechos humanos desde una perspectiva inclusiva y transformadora a través de la unidad humana.

RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, su impacto y relevancia han constituido un hito fundamental en la promoción de la dignidad humana en el marco de la Educación (UNICEF, 2007). Su papel, ha trascendido fronteras y ha supuesto un cambio de paradigma en la forma de hacer política nacional e internacional. Su influencia puede verse reflejada en los marcos legislativos de todas las naciones participantes y en su enfoque ético a la hora de generar políticas públicas cada vez más inclusivas (UNESCO, 2021). (UNESCO, 2021) Además, su existencia, no solo ha impulsado su promoción, sino que también ha permitido profundizar en cuestiones de identidad, supervivencia y dignidad de grupos específicos (Mégret, 2008, p. 496).

Sin embargo, en el ámbito de la educación inclusiva, y a más de 25 desde la Declaración de Salamanca de 1994 sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), aún persisten los desafíos para construir una sociedad realmente consciente y comprometida con la diversidad y la equidad educativa (Cruz, 2019; Echeíta y Verdugo Alonso, 2012). Por este motivo, resulta necesario replantear nuestra perspectiva con una mirada más amplia y generosa, enfocándonos no solo en un futuro transformador, sino también en las realidades de un presente que nos exige compromiso y dedicación. A continuación, identificamos algunas de las principales premisas que se presentan como retos en este camino.

1. Perspectiva unilateral:

Uno de los retos más evidentes es la forma en como la educación inclusiva no logra a llegar a todos los alumnos. Aunque se han hecho avances importantes, esta

visión integradora sigue careciendo de un contexto que abarque todos los aspectos educativos, sociales y económicos. Diversos Estados Miembros y las organizaciones de las Naciones Unidas han reconocido lagunas y fracasos en la defensa de ciertos derechos para poblaciones específicas (Johnstone et al., 2024). Esta estrategia como sugiere (Ainscow, 2020) no puede progresar de forma aislada y de manera diferenciada entre los países del Norte y del Sur. Por ejemplo, a través de una consulta realizada a las bases de datos del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU¹, puede verse reflejada la cantidad de recomendaciones que la ONU ha hecho a los países miembros y en ninguno de ellos ha logrado aún identificar una plena aplicación de la Convención por parte de ningún estado partícipe.

2. Implementación desconectada de la realidad.

Igual que, si se tratase de crear el mejor currículo educativo del mundo, la implementación de la educación inclusiva promovida por organismos supranacionales parece responder más a un ideal que a la realidad. Esta situación refleja una aparente distorsión entre el propósito y los resultados obtenidos, lo que se puede entender como una confusión entre el "mapa" y el "territorio". La inercia que impulsa a los sistemas educativos en todo el mundo a incorporar rápidamente estas recomendaciones en sus políticas educativas puede ser uno de los problemas más desapercibidos. Aunque estos informes cumplen una función importante al declarar la necesidad de la inclusión, esto no garantiza su efectiva aplicación en la práctica educativa (Buchner et al., 2021; Magnússon, 2019). Es imprescindible profundizar con la investigación educativa. Coincidimos con (Ramón y Cajal, 2015) al afirmar que teorizar sin acudir al análisis de los fenómenos es perderse en idealismos sin consistencia, es volver la espalda a la realidad. Los estudios realizados posteriormente por diversos autores (Cruz, 2019; Echeíta y Verdugo Alonso, 2012) en materia de evaluación de la educación inclusivo resultan de suma necesidad y esclarecedores para investigaciones futuras.

3. Visión externa y no propia de la Educación inclusiva.

En consonancia con la premisa anterior, consideramos relevante reflexionar sobre la inclusión como una meta debe ser interiorizada y asumida como propia, en lugar de una imposición externa y ajena a nuestra condición como humanidad. Una visión de compartida y de compromiso común. En este contexto, surge la necesidad de preguntar: ¿cuál es el papel que puede desempeñar la comunidad educativa en este

¹El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), para garantizar la transparencia y una adecuada supervisión de la aplicación de la Convención de los Estados Parte en cuanto a las directrices sobre el derecho a la libertad y a la seguridad de las personas con discapacidad; ha proporcionado un acceso público a sus bases de datos por países: <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crpd>

ámbito? La Declaración de Salamanca establece por ejemplo que “la educación para todos debe significar realmente para todos” (UNESCO, 2004). Sin embargo, nos gustaría enriquecer esta afirmación con la perspectiva del pedagogo Comenio quien enfatiza también en la enseñanza de “todo, a todos y de manera total” (Comenius, 1986). Para alcanzar este objetivo, es esencial contar con una comprensión más profunda y compleja de todos los aspectos que conciernen a la educación inclusiva, lo que, a su vez, en sí mismo, constituye un proceso de inclusión auto-formativo.

SÍNTESIS: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y UNIVERSALIDAD

Reflexionar sobre una educación inclusiva que trascienda las barreras físicas e imaginarias de los contextos locales, y cuya máxima sea alcanzar una educación plena y madura, es todavía uno de los grandes proyectos educativos sin resolver. Llegará el momento en que integrar los términos “educación” e “inclusiva” constituirá un verdadero avance, cuando en una sola palabra podamos agrupar ambos conceptos y referirnos finalmente a la educación inclusiva como lo que realmente es: educación. Para ello, será fundamental definir de manera adecuada y universal el concepto de educación y, sobre todo, realizar un análisis crítico-constructivo de las carencias que, como seres humanos, aún nos quedan por resolver.

Nuestra perspectiva egocéntrica, que orienta nuestras acciones y pensamientos hacia nuestros propios intereses y pareceres, sigue siendo una forma de adoctrinamiento autoinfligido, consecuencia de una educación escasa en conciencia que ha fragmentado y debilitado nuestra percepción como una especie que aún sigue en constante evolución. La aspiración hacia una educación que respete tanto la singularidad como la unidad es, sin duda, una genuina educación inclusiva, ya que no diversifica ni niega la esencia de la individualidad ni las características profundas del individuo; al contrario, acoge la singularidad y enriquece la educación. Una educación que atienda tanto las necesidades esenciales como las existenciales representa una educación para la universalidad, o lo que es lo mismo: un proceso educativo inclusivo que permite trascender todas las barreras políticas, ideológicas, estereotípicas y de cualquier otro tipo, dando origen a una auténtica educación para la universalidad equipara a una educación para la unidad humana (Herrán y Muñoz, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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>

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Alcina-Franch, J. (2000). La crisis civilizatoria de nuestro tiempo: introducción al simposio. Paper presented at the *Hacia Una Ideología Para El Siglo XXI: Ante La Crisis Civilizatoria De Nuestro Tiempo*, 11–27.
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., y Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Ediciones Akal.
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 13(2), 75–90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- de la Herrán Gascón, A. (2001). El derecho a la universalidad: Un desafío educativo para el siglo XXI. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (27), 57–74. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/download/7315/7641>
- De la Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14(1), 245–264.
- De la Herrán, A. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(2), 163–265. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130462008.pdf>
- Echeíta, G., y Verdugo Alonso, M. Á. (2012). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. <http://hdl.handle.net/11181/3223>
- Gadamer, H., y Parada, A. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra Madrid.
- Habermas, J. (2000). *La Constelación posnacional: ensayos políticos*. Paidós.
- Herrán, A. d. I., y Muñoz, J. (2002). *Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización*. DILEX.
- Johnstone, C. J., Hayes, A., Cohen, E., Niad, H., Laryea-Adjei, G., Letshabo, K., Shikwe, A., y Agu, A. (2024). A Human Rights-Based Evaluation Approach for Inclusive Education. *American Journal of Evaluation*, 45(3), 435–450. <https://doi.org/10.1177/10982140231153810>

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección De Filosofía De La Educación*, (15), 85–101.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals—images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677–690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- McLuhan, M., y Powers, B. R. (2020). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Editorial Gedisa.
- Mégret, F. (2008). The disabilities convention: Human rights of persons with disabilities or disability rights? *Human Rights Quarterly*, 30(2), 494–516. <https://doi.org/10.1353/hrq.0.0000>
- Ramón y Cajal, S. (2015). *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*. Gadir Editorial, S. L.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo Libros Editorial.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2004). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.¹ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNICEF. (2007). *A Human rights-based approach to Education for All: a framework for the realization of children's right to education and rights within education*. (). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861>

**IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:
Conquistas e Desafios na Contemporaneidade
¿QUÉ ES EL ÉXITO UNIVERSITARIO? CONCEPCIONES DESDE LA
PERSPECTIVA DE TITULADOS ESPAÑOLES CON DISCAPACIDAD**

Carballo, Rafael*; Cortés-Vega, M. Dolores*; Castellano-Beltrán, Ana*

*Universidad de Sevilla, España

rcarballo@us.es; mdcortes@us.es; acastellano@us.es

Tema: Transição para a Vida Pós-Escolar

Palavras-chave: éxito universitario; graduados con discapacidad; enseñanza superior; investigación cualitativa.

INTRODUCCIÓN

El concepto de éxito universitario ha sido definido por estudiantes como un concepto relativo y sujeto a la interpretación de cada individuo (Lynam et al., 2022). Por tanto, los significados que los estudiantes proporcionan sobre el éxito universitario son diversos, e incluye elementos como alcanzar grandes metas académicas, finalizar el curso académico y/o completar titulaciones universitarias, con la consecuente obtención de un título profesional, satisfacción personal, habilidades, competencias y metas (Thomas et al., 2021). Sin embargo, aunque el concepto de éxito en la universidad ha sido ampliamente estudiado, existen pocas investigaciones sobre cómo lo definen los graduados y licenciados con discapacidad (Russak & Hellwing, 2019; Wilke, et al., 2023).

Pocos estudios han explorado el concepto de éxito desde la perspectiva de graduados con discapacidad. Russak y Hellwing (2019) encontraron que los graduados con dificultades de aprendizaje concebían el éxito en la universidad como un concepto multifacético, subjetivo, complejo (compuesto por diferentes elementos) y cambiante. En concreto, los citados autores informaron de que algunos graduados definían el éxito universitario como un proceso con diferentes etapas: establecer metas alcanzables, desarrollar y seguir un plan de trabajo, no rendirse ante las dificultades y los retos, buscar soluciones alternativas y perseverar para triunfar contra viento y marea. Del mismo modo, muchos estudiantes hicieron referencia a dimensiones subjetivas para definir el éxito, como la vocación, la aceptación de uno mismo y la obtención de comentarios positivos de los demás. Asimismo, se ha encontrado que otros egresados relacionaron el concepto de éxito universitario con el apoyo externo que habían recibido

a través de comentarios positivos, críticas constructivas y resultados medibles, como la obtención de buenas calificaciones (Russak & Hellwing, 2019; Wilke et al., 2023).

Los graduados con discapacidad no siempre coinciden en la definición de éxito ni en los factores internos y externos que conducen a este. En cuanto a los internos, Tuomi et al. (2015) encontraron las siguientes garantías de éxito: persistencia para obtener el título a pesar de las barreras; interés y motivación del estudiante hacia la titulación elegida; satisfacción con los estudios realizados; expectativas favorables sobre los resultados académicos; y ajustes entre las capacidades del individuo y las exigencias académicas de la titulación. Además, en los estudios de Accardo et al. (2019), Goegan y Daniels (2020), y Russak y Hellwing (2019), los graduados creían que sus discapacidades eran la principal razón de su éxito, así como el motor que les empujaba a persistir en sus estudios (Moriña y Biagiotti, 2022).

En cuanto a los factores externos, la familia, el profesorado y los compañeros juegan un papel importante en el éxito universitario. La familia contribuye a la continuación y finalización de la formación académica, siendo significativo el papel de las madres en ambos procesos (Russak & Hellwing 2019; Tuomi et al., 2015). El profesorado y los compañeros también contribuyen al éxito, mostrando complicidad en la realización de las tareas académicas, proporcionando apoyo emocional y ayudando a detectar necesidades de accesibilidad física en el contexto del aula (Lorenzo-Lledó et al., 2020).

El objetivo del presente estudio, realizado desde un enfoque narrativo, fue analizar cómo definen el éxito los titulados universitarios con discapacidad, así como las situaciones en las que los participantes sintieron que tuvieron éxito en la universidad. Este estudio se basa en un concepto de éxito universitario que se relaciona no sólo con el acceso, continuación y finalización de una titulación para graduarse, sino también con el propio recorrido universitario, las oportunidades académicas y sociales, y la vivencia de una experiencia inclusiva a lo largo de los estudios universitarios (Moriña & Biagiotti, 2022).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio cualitativo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio [*título omitido por revisión ciega*], cuyo objetivo es analizar los factores personales y contextuales vinculados a las experiencias de éxito universitario de graduados con discapacidad. Los datos se recogieron mediante una entrevista semiestructurada. Se aplicó un juicio de expertos para garantizar la pertinencia, claridad, interés y adecuación de las preguntas al propósito del estudio. Tras analizar las valoraciones de los expertos,

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

se revisó el instrumento teniendo en cuenta las recomendaciones realizadas por éstos. Posteriormente, se realizó una prueba piloto para verificar los tiempos de respuesta, la claridad y la comprensibilidad de las preguntas, y se introdujeron los cambios necesarios.

Las entrevistas duraron una media de 90 minutos. Para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, la mayoría de las entrevistas (75,7%) se realizaron en línea. En cuanto a las entrevistas restantes, 19 (20,0%) se realizaron cara a cara, tres (3,2%) se llevaron a cabo mediante llamada telefónica y una entrevista (1,1%) fue completada por el participante tecleando las respuestas a las preguntas y enviándolas al equipo de investigación por correo electrónico.

En el estudio participaron 95 graduados con discapacidad de 24 universidades españolas, de los cuales 59 eran mujeres (62,1%) y 36 hombres (37,9%). La edad media era de 30,5 años, con un rango de 20-66 años. Casi un tercio de la muestra tenía discapacidad física/motora (32,6%), el 20% presentaba discapacidad visual, el 12,6% había sido diagnosticado de TEA/Asperger y el 8,4% presentaba discapacidad auditiva. En relación a sus estudios universitarios, los titulados procedían de diferentes áreas de conocimiento, siendo las Ciencias Sociales y Jurídicas las más frecuentes (61,1%). Casi la mitad de los participantes había cursado un postgrado además del grado o licenciatura (48,4%), necesitando una media de cinco años para obtener su primer título universitario.

El análisis de los datos fue inductivo, cualitativo y emergente, empleando un sistema de categorías y códigos para dar sentido a la información recopilada. El análisis se realizó en dos fases. En la primera se utilizó un sistema amplio y genérico de categorías, mientras que en la segunda surgieron nuevos códigos para los temas e ideas fundamentales. Se utilizó el programa informático de análisis cualitativo MaxQDA v22. Los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado, en el que aceptaban el registro y la utilización de sus datos para los fines de la investigación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los participantes definieron el éxito universitario a través de ocho componentes: graduarse, alcanzar metas fijadas, el propio proceso de aprendizaje personal y profesional, las experiencias sociales que tienen lugar en la etapa universitaria, la superación personal, la consecución del éxito profesional, la obtención de buenas calificaciones y el reconocimiento social.

Los participantes definieron el éxito como un concepto amplio que está relacionado no solo con la finalización de los estudios universitarios, sino también con

la propia trayectoria universitaria, las oportunidades académicas y sociales que se ofrecen para aprender y participar y, en consecuencia, persistir y vivir una experiencia inclusiva (Russak & Hellwing, 2019).

El concepto de éxito de los graduados con discapacidad se compone de factores internos y externos. En cuanto a los factores internos, los participantes veían la discapacidad como una oportunidad para demostrar su capacidad, para no rendirse y/o para lograr la independencia y luchar por sus derechos y los de los demás (Goegan & Daniels, 2020). Además, creían que un factor de éxito era la adquisición de nuevos aprendizajes que les permitían obtener una cualificación que les ayudaba a encontrar trabajo (Valle et al., 2014). En este sentido, las universidades tienen el deber de ayudar al desarrollo de las competencias personales de los estudiantes a través de acciones formativas para favorecer su éxito académico.

En cuanto a los factores externos, uno de los elementos en los que los participantes basaron su concepto de éxito fue la experiencia social en la universidad. Los compañeros de clase son un apoyo externo y otro factor que contribuye al éxito, tanto en el ámbito académico como en el social. El apoyo recibido por parte de los compañeros de clase permite a los estudiantes con discapacidad progresar en su aprendizaje (Accardo et al., 2019). Por otro lado, este apoyo social ofrece la oportunidad de vivir una experiencia universitaria inclusiva, la cual debe ser también prioritaria a lo largo de la trayectoria académica.

El compromiso de las universidades debe manifestar la garantía de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes con discapacidad. Para ello, la universidad debe considerar que el concepto de éxito es multifacético, complejo y dinámico, con el fin de proporcionar apoyos y recursos ajustados a las necesidades de cada persona y contribuir a su experiencia de éxito universitario.

REFERENCIAS

- Accardo, A. L., Bean, K., Cook, B., Gillies, A., Edgington, R., Kuder, S. J., & Bomgardner, E. M. (2019). College Access, Success and Equity for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4877–4890. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04205-8>
- Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2020). Students with LD at Postsecondary: Supporting Success and the Role of Student Characteristics and Integration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 45–56. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12212>

IV Congreso Internacional Derechos Humanos e Escola Inclusiva:

Conquistas e Desafios na Contemporaneidade

- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127- 141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Lynam, S., Cachia, M., & Stock, R. (2022) An evaluation of the factors that influence academic success as defined by engaged students. *Educational Review*, 76(3), 586-604. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2052808>
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Russak, S., & Hellwing, A. D. (2019). University Graduates with Learning Disabilities Define Success and the Factors that Promote It. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 409-423. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1585524>
- Thomas, L., Kift, S., & Shah, M. (2021). Student retention and success in higher education. In M. Shah, S. Kift & L. Thomas (Eds.). *Student retention and success in higher education* (pp. 1-16). Palgrave Macmillan.
- Tuomi, M. T., Lehtomäki, E., & Mantoya, M. (2015). As Capable as Other Students: Tanzanian Romen with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 202-214. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998178>
- Valle, G. B., Raiano, J. M., García, S. E., Suligoy, M. A., & Gómez, G. (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Dos Puntas*, 9, 139–163.
- Wilke, A. K., Brown, K. R., Evans, N. J., & Broido, E. M. (2023). Doing my best, being healthy, and creating connections: Disabled students' narratives of collegiate success. *Journal of Diversity in Higher Education*, <https://doi.org/10.1037/dhe0000479>

