



# Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.

*Jornal internacional de apoio à inclusão, fonoaudiologia  
sociedade e multiculturalismo  
International journal of support for inclusion, speech therapy,  
society and multiculturalism*

## RIAI

ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015  
Volumen 2, Número 4, Octubre 2016

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y  
Sevilla y Brasil.

*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and  
Brasil.*

Edita:

ANELAI: Asociación nacional para la educación, logopedia  
y apoyo a la inclusión.

RIAI

<http://riai.jimdo.com/>



Editorial Enfoques Educativos  
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

Precio 20 euros.

*Trimestral  
Enero, abril, julio, octubre.*

## Indexación:



DULCINEA

Derechos de explotación y permisos para el auto-archivo de revistas científicas españolas

**MIAR**

Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

**LATINDEX**

En proceso de calificación:

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=25663>

## Volumen 2, Nº 4. Octubre de 2016

### **Dirección (Direction)**

*Dra. Cláudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)*  
*Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)*

### **Consejo Editorial (Editorial Board)**

*Dra. Cláudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)*  
*Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)*  
*Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España*  
*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*  
*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*  
*Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educación. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso; Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil*

### **Consejo de Dirección (Main Board)**

*Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España*  
*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*  
*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*  
*Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF.- Brasil-)*  
*Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España*  
*Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.*

### **Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)**

*Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,*  
*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*  
*Dra. Cláudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.*  
*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*  
*Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).*  
*Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .*  
*Katia Oliveira De Barros (Prefeitura de Goiania, Brasil)*  
*Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.*  
*Drª. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil*  
*Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educación. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso; Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil.*

### **Sede Científica y Redacción**

Correo electrónico:  
[ahernand77@gmail.com](mailto:ahernand77@gmail.com)

Web:  
<http://riai.jimdo.com/>

**Edición y Suscripciones**  
*Editorial Enfoques Educativos*  
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

**ISSN: 2387-0907**  
**Dep. Legal: J-67-2015**



## Índice.

<b>NARRATIVAS NO CIBERESPAÇO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BOA VISTA/RR.</b> <i>(Narratives in cyberspace in adult education in a Municipal school of Boa Vista / RR).</i> Shirlei dos Santos Catão. Escola Municipal Francisco Souza Briglia. Boa Vista/ RR- Brasil.	1-13
<b>LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DURANTE LAS DICTADURAS MILITARES EN EL PARAGUAY.</b> <i>(The teaching of history during the military dictatorships in Paraguay.</i> Mary Monte de López Moreira. Doctora en Historia. Catedrática de la Universidad Católica de Asunción.	14-34
<b>LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD.</b> <i>(The perception of teachers on the inclusion of students with disabilities).</i> Desirée Navarro Cintas. Departamento de Pedagogía (Universidad de Jaén, España).	35-52
<b>O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SURDEZ.</b> <i>(The pounds of interpreter's role in the process of construction of the person of learning with hearing).</i> Jussara Jane Araujo Sales, Universidad Internacional Tres Fronteras. Rosa Janisara Araújo Sales, Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Takechi Gomes Nakazaki, Universidad Internacional Tres Fronteras.	53-69
<b>A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.</b> <i>(The importance of Family-school integration of quality education).</i> Luiz Carlos Rodrigues da Silva, Coordenador de Polo/Barra do Corda-MA (Universidade Aberta do Brasil, Brasil)	70-83
<b>UN ACERCAMIENTO AL ALUMNADO AUTISTA.</b> <i>(An approach to autistic students).</i> Noelia Ruíz Vallejos, Grado en Educación Infantil (Universidad de Jaén, España)	84-98
<b>HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA FRENTE AO PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO, PROMOVENDO A EVASÃO NO ESPAÇO TEMPO ESCOLAR.</b> <i>(Male homosexuality forward to prejudice and discrimination promoting avoidance in school space time).</i> Júlio César da Silva Corrêa, Faculdade da Amazônia Belém Pará – Brasil. Claudia Waleria da Silva Ferreira, Universidade Federal Rural da Amazônia Belém - Pará-Brasil.	99-113
<b>O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E DE INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA.</b> <i>(The playful in early childhood education: A significant learning report on intellectual development and the child's social interaction).</i> Marlete Dacroce, Instituto de educação profissional Treinamento e Desenvolvimento de Ensino IEPES- Sinop Mato Grosso – Brasil. Celina Saraiva Frazão, Escola M. de Ensino Fundamental Magalhães Barata Ilha do Marajó Pará- Brasil	114-128
<b>A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS NO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ MATO GROSSO-BRASIL.</b> <i>(The inclusion of the history and african-Brazilian and African culture in high school disciplines: Analysis of pedagogical practices of teachers of the State School St. Francis of Assisi in the city of Aripuanã Mato Grosso-Brazil).</i> Vânia Gonçalves Castilho, Escola Estadual Alcebíades Calhão Cuiabá - Mato Grosso- Brasil	129-143
<b>O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.</b> <i>The use of technological resources of information and communication in primary education: The importance to the process of teaching and learning.</i> Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana, Escola Estadual Augusto Olímpio Belém Pará-Brasil	144-158

<b>PARQUE ESTADUAL MÃE BONIFÁCIA: UM ESPAÇO NÃO FORMAL QUE A CIDADE DE CUIABÁ OFERECE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS.</b> <i>(Mother State park Bonifácia: An non formal space that Cuiabá city provides for science education.)</i> . Elisângela Dias Brugnara, Universidade do Estado de Mato Grosso Unemat Sinop- Mato Grosso - Brasil	159-173
<b>O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.</b> <i>(The importance of popular education Paulo Freire and his contributions in the academic formation in to the pedagogician into the Pará state university)</i> . Amanda Pereira Marques, Universidade Anhanquera Belém Pará – Brasil.	174-188
<b>FUNCIÓN SIMBÓLICA Y REPRESENTACIONES MENTALES. UN ENFOQUE DESDE EL LENGUAJE.</b> <i>(Symbolic function and mental representations. A focus from the language)</i> . Claudia De Barros Camargo, Antonio Hernández Fernández, Universidad de Jaén, España	189-200

### **Normas de Publicación.**

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIAI a <ahernand77@gmail.com> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Arial Narrow 11 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en formato oración y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados.

NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.

8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.
  9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
  10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.
- Admisión de artículos: Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. Artículos publicados: La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

**Narrativas no ciberespaço na educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal de Boa Vista/RR.**  
(*Narratives in cyberspace in adult education in a Municipal school of Boa Vista / RR*)

**Shirlei dos Santos Catão**  
Escola Municipal Francisco Souza Bríglia  
Boa Vista/ RR- Brasil shirleicatao@hotmail.com

*Páginas 1-13*

*Fecha recepción: 21-07-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

**Resumo.**

O referido estudo tem como objetivo analisar uma experiência pedagógica com o trabalho de narrativas no ciberespaço em 01 (uma) turma de alunos da 3ª série do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA na Escola Municipal Francisco de Souza Bríglia. A pesquisa foi realizada através da abordagem qualitativa e se caracteriza como uma investigação descritiva, foi utilizado na coleta de dados técnicas de observações na sala de aula, no laboratório de informática e na sala de vídeo, registrando todos os dados obtidos em um diário de campo. A análise do referente estudo nos permite considerar que o processo educativo integra distintas maneiras de utilização dos recursos tecnológicos proporcionando um ambiente escolar capaz de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** narrativas; ciberespaço; educação; jovens; adultos.

**Abstract.**

The study aims to analyze an educational experience with the work of narrative in cyberspace in one (01) students from class 3rd of the first series segment of Elementary Education of the Youth and Adult Education - EJA at the Municipal School Francisco de Souza Bríglia. The survey was conducted through qualitative approach and is characterized in descriptive, it was used to collect observations of technical data in the classroom, computer lab and video room, recording all the data in a field diary. The related study analysis allows us to consider that the educational process integrates different ways to use the technological resources providing a school environment able to expand knowledge building possibilities

**Keywords:** narrative; cyberspace; education; youth; adult.

## **Introdução.**

As Tecnologias Digitais da Informação (TDIC's) vêm modificando e potencializando todos os setores da vida social e assim adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Os avanços tecnológicos no processo educativo estão modificando as formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar um trabalho educativo, com o enfoque nas narrativas no ciberespaço, em 01 (uma) turma de alunos da 3ª série do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola Municipal Francisco de Souza Brígolia. Participaram dessa atividade 15 (quinze) alunos na faixa etária de 14 (quatorze) a 72 (setenta e dois) anos. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram registrados em um diário de campo todos os momentos da aplicação da atividade, na qual obteve-se como pontos positivos a efetiva participação dos alunos na construção da narrativa, superando as expectativas na realização da atividade.

A motivação que me impulsionou a realizar este estudo foi a de poder contribuir com o desenvolvimento individual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois, há 04 (quatro) anos trabalho com eles e percebo a necessidade que existe de se oferecer uma educação cada vez mais qualificada relacionada aos recursos midiáticos, que realmente alcance os objetivos propostos nas políticas que asseguram uma educação de qualidade para todos. Quanto a minha motivação profissional, é a cada dia poder ampliar meus conhecimentos para que possa oferecer um ensino diferenciado, cada vez melhor, mais qualificado, e, com isso, proporcionar uma aprendizagem eficaz.

Deste modo, buscou-se as discussões de Bellei (2002), para o desenvolvimento desse trabalho pelo fato de tratar sobre a relação entre o livro, a literatura e o computador. Essa referência foi importante para compreendermos a rica articulação entre a biblioteca digital, o hipertexto e o leitor de hiperlinks que tanto consome quanto produz a experiência de leitura.

Para esta pesquisa, Brito (2008), ao discorrer sobre os aspectos da educação e das novas tecnologias como um repensar, contribuiu para incitar reflexões sobre as concepções de ensinar e aprender nesse novo contexto escolar onde as tecnologias estão cada vez mais presentes. As considerações que Moran (2000) fez sobre as novas tecnologias e mediação pedagógica, também orientou este trabalho, pois nos fez perceber a importância da integração das TDIC's no processo ensino-aprendizagem, abrindo espaços para a exploração de novos conteúdos e soluções de problemas. Saldanha (2003), ao analisar sobre a literatura no ciberespaço, contribuiu com este trabalho de modo significativo, pois nos fez refletir sobre a vivência formativa através da literatura como uma maneira de se abordar o texto virtual de modo criativo e crítico.

Assim, para sistematizarmos a discussões desse trabalho organizamos o texto da seguinte maneira. O primeiro ponto de discussão do artigo trata-se de uma revisão

de literatura, nela discute-se a importância das TDIC's nos dias atuais, repensando o uso das tecnologias no cotidiano escolar. Na sequência, a análise volta-se ao trabalho docente com narrativas no ciberespaço, evidenciando suas características através das narrativas produzidas pelos alunos no enfoque da era dos jogos e games.

Posteriormente, é apresentada a metodologia, descrevendo os métodos e procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, que se caracteriza em descritiva. Para a pesquisa foram feitas observações na sala de aula e no laboratório de informática, registrando-se os dados obtidos no diário de campo. Também, descrevem os resultados e discussões propostas na pesquisa, bem como as considerações finais e referências. A realização dessa pesquisa, portanto, foi de extrema importância, pois permitiu uma maior reflexão sobre a inserção das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos.

### **1-A importância das Tdic's no cotidiano escolar.**

O uso crescente das TDIC's tem modificado significativamente a vida social, criando novas formas de interação, novos hábitos, e etc. Desse modo, é necessário refletir sobre o papel da escola na sociedade da informação:

Observando fatos recentes, é possível notar mudanças no comportamento da sociedade decorrentes dos surgimentos de artefatos tecnológicos como o telefone, o rádio, a televisão, os computadores e, mais recentemente, a internet. Há anos, ninguém imaginava que o desenvolvimento tecnológico resultaria na emergência do que chamamos de sociedade da informação (JUNIOR; PARIS, 2008, p.24).

Os recursos tecnológicos são indispensáveis no processo educativo. A escola, desse modo, precisa refletir sobre as novas exigências educacionais, que sugerem um novo fazer pedagógico que envolve discussões sobre a capacitação docente e discente e a própria estrutura da escola. Desse modo, a escola e educadores devem procurar discutir, segundo Brito (2008, p.37) "novos projetos fundamentados em concepções de ensinar e aprender diferentes das propostas já existentes".

Fica difícil desconsiderar as novas tecnologias neste milênio, elas estão presentes em tudo e a escola por ser uma instituição capaz de criar a socialização entre os indivíduos e de instigar a apropriação do conhecimento, não poderá deixar de refletir sobre a grande necessidade de inserir a tecnologia em seu currículo. De acordo com Bellei (2002, p.40), "tecnologia suficientemente flexível para adaptar-se aos novos tempos". As escolas, desse modo, devem adequar-se às novas exigências tecnológicas e implantar uma estrutura, tanto física quanto curricular.

Destarte, democratizar o acesso à utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, além de inserir o aluno no mundo tecnológico, o coloca frente às inúmeras possibilidades de construção e disseminação do conhecimento.



Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semi desenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros (MORAN, 2000, p. 44).

O educador que desenvolve seu trabalho pedagógico utilizando os recursos tecnológicos sabe o quanto estes podem facilitar o aprendizado e contribuir com a construção de novos tipos de conhecimentos ou complementar os que são ensinados em sala de aula. Dessa forma, as estratégias de ensino devem preparar o aluno para ser um sujeito crítico-reflexivo capaz de intervir em seu meio social.

Há uma necessidade real de que os educadores comprometidos com o processo educativo se lancem à produção ou assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, podendo, assim, aproveitar o estreito espaço existente no campo educacional, para gerar mudanças que não sejam simplesmente pura expressão da modernidade. Dessa forma, no conceito de inovação que se propõe hoje, está envolvida a utilização de novas tecnologias em sala de aula, o que implicará novos projetos fundamentados em concepções de ensinar e aprender diferentes das propostas já existentes (BRITO 2008, p. 37).

As novas tecnologias na escola não só permitem atender às necessidades educacionais, mas também fazem com que o professor se adapte a um novo contexto profissional na prática do trabalho educativo, a um novo ambiente e concepções de ensino-aprendizagem. O educador que faz uso das tecnologias está investindo em um avanço, está ciente de que está investindo no futuro dos educandos, pois estamos no mundo globalizado que exige a cada dia, diversos conhecimentos, principalmente na área da ciência tecnológica.

O processo de incorporação da tecnologia no trabalho do professor deve ser efetivado em fases. Inicialmente, o professor necessita ter contato com esta tecnologia de uma forma voltada fortemente para o seu cotidiano. Este é um pré-requisito para que o processo de incorporação desta tecnologia se dê efetivamente, caso contrário, o processo será artificial e superficial, onde o professor se limitará a utilizar

alguns jogos para desenvolver algumas habilidades ou reforçar alguns conteúdos (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 30).

Assim, o trabalho do educador necessita de qualificação/formação continuada para que ele possa se adaptar às mudanças impostas pela sociedade tecnológica. E a escola deve ser um espaço que possibilite o acesso às TDIC's, levando, desta forma, a um efetivo processo de mudança nas práticas pedagógicas. Pais (2002), afirma que, "um novo desafio docente que é a competência de trabalhar com informações, ter competência para pesquisá-las, associá-las e aplicá-las às situações de interesse do sujeito do conhecimento" (p. 23).

A inserção dessas mídias no ensino necessita de reflexões nos moldes educacionais. Esse novo modo de ensinar só será revolucionário "se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos" (MORAN, 2000, p. 63).

Os recursos tecnológicos vêm oportunizando uma educação mais rica que favoreça os diálogos, as discussões, e trocas de ideias, sobretudo garantindo diferentes métodos para o ensino. Nesse contexto, professores a todo o momento, são levados a enfrentar novos desafios, que exigem uma visão mais crítica e abrangente dos recursos que os cercam, adotando algumas práticas pedagógicas inovadoras que se processam nas características atuais. Conforme Watanabe e Pereira (2014, p.07), "a tecnologia deve ser usada de forma a enriquecer o ambiente educacional proporcionando a construção de conhecimentos que correspondam aos ideais de um sujeito do mundo".

Porém, outras mídias comumente usadas no ensino precisam ser utilizadas de modo mais crítico. Nesse sentido, a televisão, por exemplo, ainda é um dos recursos muito utilizado como um mero veículo de entretenimento. É necessário que o professor ao utilizar essa ferramenta, saiba fazer escolhas de programas que tragam ricas informações que promovam conhecimentos aos alunos, proporcionando com isso aprendizagens. Este recurso midiático possui muitos outros programas que devem ser analisados criticamente pelo professor em sala de aula, devido ao seu teor manipulativo. A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão (MORAN, 2000, p.33). Desse modo, precisamos inserir esse suporte, mas devemos nos atentar às questões metodológicas que envolvem essa ferramenta, para que seu uso não se torne um passatempo.

O uso da TV na escola possibilita o acesso dos alunos a trechos de vídeos, filmes, entrevistas e diversos outros programas que podem agregar valor ao aprendizado, trazendo para dentro da sala de aula as vivências do aluno, seu cotidiano e a linguagem audiovisual na qual já está familiarizado, permitindo, assim, ampliar as linguagens abordadas em sala de

aula com outras fontes de aprendizado. O discurso presente nesse meio faz parte da cultura e das vivências de grande parte da comunidade escolar, por isso a TV é uma rica fonte de temas a serem problematizados, os quais podem ser potencialmente explorados pela escola, como suportes para o desenvolvimento dos saberes historicamente acumulados (TAFARELO; ZAROR, 2014, p. 236).

As tecnologias interferem significativamente na educação, o educador ao utilizar os recursos tecnológicos, irá sem dúvida, ampliar e diversificar a forma de socializar esses conhecimentos, estimulando o aprendizado e auxiliando o educando na busca da informação. Destarte, o uso dos recursos tecnológicos exige do professor constantes mudanças em sua prática. Essas alterações no fazer pedagógico são necessárias para que o aluno se compreenda no mundo e acompanhe suas modificações.

#### 1.1.-O Trabalho docente com Narrativas no Ciberespaço.

O termo ciberespaço foi desenvolvido pelo escritor norte-americano William Gibson em 1984. O termo foi apontado em seu livro de ficção científica "Neuromance", nele o autor descreve uma realidade construída a partir de um conjunto de produções tecnológicas que estão intimamente ligadas à sociedade, e são responsáveis por modificar as estruturas e os princípios dela e dos indivíduos nela inseridos.

Para Lévy, o ciberespaço é definido como "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (1999, p. 92). Trata-se de um novo meio de comunicação estruturado.

Saldanha (2003) menciona que:

Diante das revoluções que as novas tecnologias da informação e da comunicação acarretariam à produção e ao consumo dos textos no ciberespaço, há quase um consenso para apontar o poder pedagógico e criativo do hipertexto e das possibilidades de escrita e leitura que ele abriria. Não se pode, entretanto, afirmar de modo precipitado e não-crítico que, ao se explorar adequadamente o suporte digital e se valer das novas dinâmicas do texto no ciberespaço, a leitura no hipertexto é necessariamente diferente daquela que se realiza nos textos impressos e, ainda, portadora de uma liberdade sem precedente (p.03).

A revolução tecnológica da informação e comunicação requer do professor não só conhecimentos específicos. A utilização do ciberespaço nesse ambiente, alterara o modo de recepção das mensagens impressas e da leitura, propiciando a interatividade e a bidirecionalidade das mesmas, suas utilidades são inúmeras e desenvolvem-se através de uma infinidade de equipamentos digitais, a exemplo, pode-se citar - o computador interligado à internet, os softwares educacionais com infinitos aplicativos de jogos e games, a televisão, o vídeo, o tablete e o celular que são utilizados como recursos de comunicação, dentre muitos outros.

Saldanha (2006) ressalta que:

[...] no ciberespaço podem ser entendidas como aquisição de informação ou, ainda, como limitação da experiência do conhecimento à mera transmissão de informação, é preciso examiná-las tanto nas suas possibilidades quanto nos seus riscos e desafios à formação do sujeito. (p.02).

O impacto revolucionário que as tecnologias estão trazendo à educação inclui os games frequentemente usam o Cyberpunk como fonte de inspiração. Atualmente existem vários jogos de RPG chamados Cyberpunk onde a ação se ambienta virtualmente no ciberespaço fazendo a conexão entre o real e o virtual. Por isso, Gibson (1984) diz que o ciberespaço é uma alucinação que pode ser experimentada diariamente pelos usuários através de softwares especiais.

Santos afirma que:

Se suas possibilidades de conexão são praticamente infinitas (e apenas a tentativa de esclarecer como seria essa infinitude das conexões já faria correr muita tinta) e se pode não haver um limite concreto e definitivo para esse desfilar de informações, há, certamente, um limite para o saber (SANTOS, 2003, p.38).

Nesse sentido, atividades educativas que envolvam as narrativas no ciberespaço podem ser um ótimo recurso de produção textual. Ela modifica o próprio modo de contar histórias:

A produção e o tratamento dos textos no ciberespaço carecem de uma permanente visão crítica que lhes aponte as tensões e conflitos entre suas possibilidades formadoras e as ideologias que se ocultam no próprio ciberespaço e na cultura tecnológica. O ciberespaço coloca em cena o primado da informação e harmoniza-se com o espírito da

chamada "Sociedade do Conhecimento". Podendo atuar como instrumento a serviço de uma concepção de educação que reduz o conhecimento à informação, e que desvincula a informação da experiência, o ciberespaço e as possibilidades que ele engendra devem ser acompanhados pelo desafio de uma leitura crítica, reflexiva e criativa (SALDANHA, 2006, p. 02).

A ficção está enraizada no cotidiano de muitos alunos. Ela está nos jogos de computadores, desenhos de televisão, aplicativos de celulares, videogames de alta tecnologia e etc. Se ela está arraigada na vida desses alunos, cabe ao professor trazer essas questões para o processo educativo.

Cyberpunk (combinação entre a cibernética e o punk) é um gênero da ficção científica notado por seu foco, baixo custo de vida e alta tecnologia.

Almeida e Valente (2012, p.66) dizem que as narrativas digitais, "expandem e criam novas possibilidades do poder de imaginação de seus produtores, eles podem implementar ideias e ações que seriam impossíveis de ser imaginadas na narrativa linear, impressa ou oral." Por isso, as narrativas digitais são muito importantes, elas encantam as crianças, os jovens e os adultos; é uma forma de comunicação diferenciada que retrata de forma lúdica e ilustrada os problemas e as situações presentes em nossas vidas, refletidas desde a valorização da expressão às discussões e vivências sociais e culturais.

As narrativas digitais também são um recurso que incentiva os alunos a criarem outras artes através da sua propriedade comunicativa - linguagem escrita e desenhada (imagens). Destarte, acredita-se que são "os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão" (CHARTIER, 1998, p. 77).

Essa forma de comunicação, portanto, vai além do desenvolvimento da imaginação criativa do aluno e contribui com o processo ensino-aprendizagem, promovendo o gosto pela leitura, escrita e o diálogo.

## **2.-Metodologia.**

Esta pesquisa evidencia uma experiência educacional com o uso das TDIC's para o trabalho com narrativas no ciberespaço. A atividade foi desenvolvida nos meses de agosto e setembro de 2015 na sala que atuo como professora, com os alunos da 3ª série do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos - EJA na Escola Municipal Francisco de Souza Brígida.

As técnicas de pesquisa utilizadas na coleta de dados, para o desenvolvimento da referida pesquisa, foram: observações da turma, tanto na sala de aula como no laboratório de informática, registrando-se todos os dados obtidos em um diário de campo. Desse modo, adotou-se para a pesquisa uma abordagem qualitativa, no

sentido de se evidenciar a profundidade, a interpretação e a contextualização dos dados obtidos no processo investigatório.

A atividade desenvolvida iniciou-se seguindo criteriosamente o seguinte roteiro de aplicação. A princípio, os alunos assistiram ao filme Matrix na sala de vídeo da escola e nos dias posteriores o filme foi trabalhado em sala de aula onde foi debatido/refletido pelo educador e educandos, para que assim pudessem compreender melhor como corre o processo das narrativas digitais, em especial, a narrativa no ciberespaço explicitada no filme.

Na segunda semana, os alunos puderam amadurecer mais os conhecimentos sobre o assunto trabalhado nas aulas anteriores, assim foram no laboratório de informática; nesse espaço cada um pode acessar diversos tipos de jogos e videogames, quem tinha celular ou tabletes também pode levá-los para participar da experiência. Essa atividade visava a familiarização dos alunos com o ambiente de jogos, bem como promover diálogos sobre a relação entre realidade e ficção que esses games apresentam. Nesse momento, os alunos compreenderam que os games frequentemente usam o cyberpunk como fonte de inspiração. Atualmente existem vários jogos de RPG chamados Cyberpunk onde a ação se ambienta virtualmente no ciberespaço fazendo a conexão entre o real e o virtual. Assim, os alunos puderam visualizar e brincar com muitos desses jogos e vislumbrar a inclusão de elementos de fantasia dentro dos cenários usados com estilos enfáticos e de fascinação, transcorrendo com isso a aparência de futuro na ficção.

Conforme a observação que se obteve nesta atividade, os alunos já tem contato com a literatura cyberpunk, eles já estão acostumados a se divertirem jogando diversos tipos de ficção nos games de computadores conectados em rede e em outros aparelhos eletrônicos com alta tecnologia como, tabletes, celulares com vários aplicativos, XBOX, nintendo Playstation, entre outros. Que tanto alegram os alunos quanto ajudam no seu desenvolvimento educacional, pois existem muitos aplicativos nesses recursos que podem ser sobrepostos no ensino, contribuindo para facilitar o entendimento dos conteúdos curriculares.

No terceiro e último momento da aplicação da atividade, logo após os estudos realizados no laboratório de informática, foi proposto aos alunos a construção de uma narrativa no ciberespaço, na qual, foi sugerido que a realizassem em conjunto, todos os alunos puderam interagir e sugerir ideias. A relação entre eles foi fundamentada em sentimentos e respeito mútuos, buscou-se recursos como imagens, autoformas, cores entre outros, para melhorar a construção da história apresentada na narrativa. O período de tempo utilizado para a construção do roteiro foi de aproximadamente 01 (um) mês, trabalhado na sala de aula e no laboratório de informática. A narrativa no ciberespaço realizada pelos alunos da 3ª série da Educação de Jovens e Adultos - EJA teve como título "A era dos jogos e games". A ideia desse trabalho surgiu logo após o desenvolvimento de um estudo realizado em sala de aula e laboratório de informática, no qual, a professora retratou a riqueza do "universo" digital que as

narrativas no ciberespaço possuem, bem como, as infinitas possibilidades pedagógicas que podem ser realizadas através desse recurso midiático.

A narrativa digital trata-se de fazer uso de tecnologias digitais para contar estórias ou histórias. A narrativa elaborada pelos alunos foi narrar uma história representando a fala (conversa) de forma escrita em balões e quadrinhos acompanhados respectivamente de imagens que representam tanto os personagens quanto o espaço físico onde a história é narrada. A narrativa construída pelos alunos retrata o encontro de uma máquina-robô e uma menina chamada Joana que se conheceram através de uma máquina do tempo. A menina Joana entrou na máquina do tempo e sem imaginar se encontrou com o mundo dos robôs. Foi nessa ocasião que conheceu o estranho Robô Tec. No decorrer dos diálogos entre os dois, nasceu uma grande amizade, uma verdadeira descoberta do homem com a máquina.

Em relação ao processo pedagógico, a utilização das narrativas digitais é um fator que integra distintos mecanismos para a criação de um ambiente escolar alternativo. Ela propicia aos alunos a utilização de recursos midiáticos como, computadores, tabletes, celulares, internet, câmeras digitais, vídeos digitais, e etc. Os professores, dessa forma, podem desenvolver atividades variadas que representem assuntos que fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, que estão presentes em seus espaços de convivência.

A construção e produção de narrativas digitais se constituem num processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias', tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas (CARVALHO, 2008, p. 87).

Nos ambientes virtuais, as narrativas no ciberespaço vêm envolvendo as pessoas de diversificadas formas, que por si, são diferentes das do mundo real. Observa-se que esta afirmação nas narrativas dos games, os jogadores são levados para o mundo virtual e podem interagir, participar e modificar o espaço.

Através da experiência realizada com a narrativa, avaliamos a atividade através de anotações em um diário de campo, no qual foi registrado os pontos relevantes - os avanços alcançados pelos alunos. Assim, foi possível perceber que os alunos realmente tiveram facilidade de aprender e descrever um pouco sobre o conhecimento adquirido através de várias maneiras. O trabalho desenvolvido também oportunizou as interações produtivas entre professora e alunos, algo muito importante para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

### 3.-Resultados e discussão.

Nas narrativas dos games, os jogadores são levados para o mundo virtual e podem interagir, participar e modificar o espaço. De acordo com Murray (2003), "as mais variadas formas narrativas sempre possibilitaram certa interação do indivíduo através da imaginação, gerando uma gama diversificada de interpretações a respeito de determinada história" (p.111).

Essa dialética da coerção e da invenção implica o cruzamento entre uma história das convenções que normatizam a hierarquia dos gêneros, que definem as modalidades e os registros do discurso, e uma outra história, a dos esquemas de percepção e de julgamento próprios a cada comunidade de leitores" (CHATIER E CAVALLO, 1998, p. 38).

As vantagens de trabalhar com as narrativas no ciberespaço são inúmeras, pois apresentam diversos mecanismos em que educadores e alunos possam compartilhar através dos recursos virtuais suas invenções/criatividades proporcionando conhecimento e entretenimento para leitores/espectadores em qualquer parte do mundo.

Nesse sentido, estudar sobre diferentes linguagens, e, em especial - narrativas digitais no ciberespaço, foi realmente algo de grande valor, um desafio interessante que envolveu os educandos levando-os ao manuseio das mídias tecnológicas como ferramenta de aprendizagem para aprimorar seus conhecimentos referentes às diferentes linguagens dos jogos e games na área educativa. Mediante esse trabalho percebe-se que é muito importante o educador trabalhar com as narrativas digitais e outras mídias tecnológicas para que o aprendizado seja significativo e de qualidade.

A atividade contribuiu para a construção dos conhecimentos pelos alunos em diversas maneiras. Na leitura, pois tiveram que ler e analisar a melhor maneira de explicitá-la na forma escrita, além da preocupação da utilização da ortografia correta e de organizar o texto de forma coerente e concisa. No desenvolvimento da cognição criativa, pois os alunos desenharam utilizando alguns recursos do computador, adquirindo com isso o conhecimento e a facilidade no manuseio de seus aplicativos.

Nos relacionamentos interpessoais, uma vez que tiveram que estudar e realizar as pesquisas, bem como descrever a atividade da narrativa em conjunto, superando desde o início os obstáculos que eventualmente surgiram no decorrer do percurso, como por exemplo - respeitar a posição do colega, consertar os erros da escrita e descrição da narrativa construída, perdoar as ofensas uns dos outros quando ocorriam, dentre outros fatores. Todo o empenho demonstrado pelos alunos, fez com que os resultados da elaboração da atividade fossem de qualidade e favoráveis à aprendizagem.



Entende-se assim, que um olhar diferenciado para as múltiplas formas de utilização dos recursos tecnológicos como no ambiente escolar, contribui para desenvolver a aprendizagem nos dias atuais, propiciando também sua interatividade nas etapas de organização dos conteúdos curriculares, haja visto, que a sociedade do conhecimento exige do cidadão não só conhecimentos específicos, mas principalmente novas maneiras de reorganizar o pensamento e lidar com as TDIC's nos dias atuais.

### **Considerações Finais.**

O educador que almeja contribuir para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos e realizar um trabalho educativo que busca atender a necessidade do aluno, deve ser um sujeito que ao entrar em uma sala de aula seja flexivo, aberto a indagações, curiosidades e questionamentos dos alunos. Ele respeita os saberes dos mesmos sem negligenciar o ensino dos conteúdos, e é capaz de assumir uma prática através do conhecimento crítico, baseada no respeito do conhecimento primário e ingênuo do aluno, conhecimento este, que aos poucos, e com o seu auxílio, vai sendo superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.

Este educador tem em mente que suas aulas devem ser realizadas fazendo uso de uma série de recursos e metodologias inovadoras, que sejam relacionadas de forma coerente aos conteúdos de ensino. E, que ambos estejam a contribuir sempre para o alcance dos objetivos propostos que é a aprendizagem dos alunos.

Assim, este trabalho descreve a prática pedagógica vivenciada junto aos alunos da 3ª série da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sobre os conhecimentos adquiridos no estudo e na construção de uma narrativa no ciberespaço, onde os resultados alcançados foram significativos nos aspectos da leitura e escrita, no desenvolvimento da cognição criativa, na operacionalização dos equipamentos tecnológicos do laboratório de informática, no estudo de arte, nos relacionamentos interpessoais e muito outros.

### **Referências.**

- Almeida, M. E. B., Valente, J. A. (2012). *Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais: Currículo sem Fronteiras*. São Paulo: Paulus.
- Bellei, S. L. P. (2002). *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC.
- Brito, G. S., Purificação, I. (2008). *Educação e novas tecnologias: Um Repensar*. Curitiba: Ibpex.
- Carvalho, G. S. (2008). *As histórias digitais: narrativas no século XXI. o software movie maker como recurso procedimental para a construção de narrações*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Chartier, R. (1998). *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP.
- Chartier, R., Cavallo, G. (1998). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática.
- Gibson, W. (2003). *Neuromancer*. São Paulo: Aleph.
- Júnior, C. C., Paris, W. S. (2008). *Informática, Internet e Aplicativos*. Curitiba: Ibpex.
- Moran, J. M. (2009). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Murray, J. H. (2003). *O futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp.
- Pais, L. C. (2002). *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Rio de Janeiro: Autêntica.
- Saldanha, L. C. D. (2006). *Literatura e semiformação no ciberespaço*. Santa Catarina: Revista UFSC.
- Santos, A. L. (2003). *Leituras de nós: Ciberespaço e literatura*. São Paulo: Itaú Cultural.
- Tafarelo, S. C. e Zaror, I. (2014). *Possibilidades e usos da tv enquanto ferramenta pedagógica*. Paraná: Inhumas.
- Watanabe, M. G. e Pereira, E. M. (2014). *Novos recursos tecnológicos: práticas de leitura e escrita de jovens na escola*. Pará: Anais colóquio de letras.

**La enseñanza de la historia durante las dictaduras militares en el Paraguay.**  
*(The teaching of history during the military dictatorships in Paraguay)*

**Mary Monte de López Moreira**  
*Doctora en Historia. Catedrática de la*  
*Universidad Católica de Asunción*  
*Miembro de la Academia Paraguaya de*  
*Historia. Profesora Investigadora*

*Páginas 14-34*

*Fecha recepción: 1-07-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

**Resumen.**

El presente artículo aborda la enseñanza de la Historia del Paraguay durante las dictaduras militares, específicamente bajo los gobiernos de Higinio Morínigo (1940-1948) y de Alfredo Stroessner (1954-1989). Para una mejor comprensión del tema, el trabajo se inicia con breves reseñas administrativas políticas y educativas de los distintos periodos, desde la etapa colonial hasta 1940 y de cómo en el transcurso de ese proceso el estudio de dicha ciencia, emitido a través de los textos escolares se fue transformando hasta reducirse a la simple acumulación de catálogos de sucesos políticos, actuación de gobernantes y registros de héroes, guerras y batallas, con la intención de formar *"buenos ciudadanos patriotas y nacionalistas"*

**Palabras clave:** Paraguay; historia; nacionalismo; guerra; textos escolares; dictadura militar.

**Abstract**

The present article approaches the teaching of Paraguayan history during the military Dictatorships, specifically under the government of Higinio Morínigo (1940-1948) and Alfredo Stroessner (1954-1989). For a better understanding of the subject, this work starts with brief outlines administrative political and educational of the different periods, from colonial times until 1940 and explains how during this process the study of such science, through school textbooks was transform until becoming a simple pile of catalogs of political events, government acts and register of heroes, wars and battles, with the intention of shaping *"good citizens patriots and nationalistic"*

**Keywords:** Paraguay, History, nationalism, war, school textbooks, military dictatorship.

## 1.-Introducción.

La enseñanza de la historia consignada a través de los textos escolares durante los diversos periodos de vida política del Paraguay, ha sufrido múltiples alteraciones. Desde los iniciales días coloniales hasta finales del siglo XX. Influenciada, primero por la doctrina católica con énfasis en la vida de los santos y religiosos y la inclusión de Cartillas Reales que resguardaban el sistema absolutista y, más tarde, por las ideologías imperantes del liberalismo a partir de 1870 y del nacionalismo, desde 1936.

Es así que, los procesos de enseñanza-aprendizaje estuvieron muy vinculados a los avatares políticos y cambios gubernamentales que se produjeron a partir del final de la Guerra contra la Triple Alianza, etapa en donde se fundaron los primeros partidos políticos en el Paraguay. En ese devenir, se generó una gran eclosión cultural con los jóvenes egresados de la Universidad Nacional, institución también, establecida en esta etapa. Las ciencias y las artes empezaron a dar sus frutos como nunca antes se había experimentado en el país. Eminentemente maestros españoles coadyuvaron en este desarrollo intelectual con la creación de instituciones y publicación de revistas científicas y literarias. Sin embargo, la enseñanza de la Historia de en esta etapa, inversamente a la gran divulgación de nuevos aportes historiográficos en las instituciones de los diversos niveles, se seguía enseñando de manera parcial, los sucesos más importantes del pasado paraguayo.

A partir de 1940, las dictaduras militares, primero la de Higinio Morínigo y luego la de Alfredo Stroessner, incidieron en el aprendizaje de la Historia nacional, reduciendo su estudio a la acumulación de eventos políticos y militares. Los textos escolares, desprovistos de ilustraciones y de ejercicios investigativos, compendian abrumadoras nóminas de gobernantes, guerras y batallas, con especial exaltación a los héroes militares que participaron en las dos guerras internacionales, la de la Triple Alianza (1865-1870) y la del Chaco (1932-1935). En este periodo prevalecieron los personajes y sus obras antes que los procesos históricos y se transmitió una *Historia Oficial*, sin reconocer y valorar que los textos históricos son los encargados de transmitir los sucesos que fueron seleccionados para no olvidar el pasado, obviando los errores y fortaleciendo la identidad social del individuo para que este sirva de ejemplo a las futuras generaciones.

## 2.-Antecedentes.

### a. De la Colonia a la Independencia

La educación en la etapa colonial paraguaya, como en todas las provincias hispanoamericanas, estuvo estrechamente ligada a la doctrina religiosa. Eran los sacerdotes y frailes quienes, generalmente impartían la enseñanza a jóvenes y a niños o bien maestros laicos, pero siempre bajo la supervisión de religiosos, tanto en las áreas urbanas como rurales.

Con respecto a los manuales, se hallaba vigente la Real Cédula promulgada el 13 de setiembre de 1543, *"que prohibía en las tierras de América el uso de los libros de romances y materias profanas y fabulosas, así como los libros de Amadis y otros de esta calidad y de mentirosas historias..."*, reduciéndose la enseñanza de la historia a

través de los textos religiosos y los autorizados por la corona.

Luego de la expulsión de los jesuitas de los dominios españoles, en 1767, se dispuso que todos los bienes que pertenecieron a la Compañía de Jesús en Hispanoamérica, se destinasen a la fundación de nuevos institutos de enseñanza. En consecuencia, el obispo del Paraguay, doctor Juan José Priego, petitionó al monarca Carlos III, la anuencia para crear una institución de enseñanza superior en Asunción. Es así que en 1783, se habilitó el Real Colegio Seminario de San Carlos, única institución superior existente en la provincia desde el extrañamiento de la Compañía de Jesús.

Desde sus inicios, el colegio habilitó tres facultades: Una de Teología Moral y Dogmática, dictada en dos clases, con Historia Sagrada y Profana. Otra de Filosofía y Artes, donde se enseñaba Lógica, Física y Metafísica de Aristóteles. Una tercera de Gramática y Latin. Los estudiantes pertenecían a dos categorías: colegiales y manteístas. No cualquier joven podía ingresar a dicho establecimiento. La institución fijaba la cantidad de alumnos y establecía como requisito indispensable la *limpieza de sangre* de los mismos, haber nacido en el obispado o ser hijos de vecinos domiciliados en él. Las solicitudes de los ingresantes eran examinadas cuidadosamente por los miembros del Cabildo Eclesiástico y se rechazaban a aquellos de dudosa ascendencia no hispana o europea.

Durante la administración borbónica no hubo mayores cambios en cuanto a la enseñanza se refiere, pues ella se cimentaba en los preceptos de la Santa Religión, a la sumisión a las Leyes y el amor al orden, normas emanadas de la metrópoli. Durante el reinado de Carlos III, varios prelados colmaron los deseos de los gobernantes españoles de proteger el régimen del Despotismo Ilustrado y en ese sentido escribieron varias cartillas que se implantaron en la mayoría de las escuelas hispanoamericanas. Antes de finalizar el período colonial, el gobernador Lázaro de Rivera se interesó de sobremanera en el sistema educativo de la provincia y trató de realizar algunas innovaciones en ese ámbito. En 1797, debido a un incidente con los alumnos del Colegio San Carlos, en quienes detectó una manifiesta afinidad con los principios liberales de Voltaire y Rousseau y, un abierto rechazo hacia la monarquía, remitió al cabildo asunceno un proyecto educativo consistente en la creación de una escuela central que funcionase en Asunción bajo su estricta dirección y en el cual se capacitarían a grupos de seis a ocho niños seleccionados de instituciones del interior. Una vez, instruidos los educandos, se escogerían a otros que reemplazarían a los ya adiestrados y estos retornarían a sus pueblos de origen y los más inteligentes fungirían de maestros, bajo la dependencia directa de la escuela central de la capital. El cabildo aceptó el nuevo plan de reforma educativa y otorgó al gobernador la libertad de iniciarlo una vez que el mismo fuera aprobado por el rey. Rivera, convencido de la anuencia real, dispuso de inmediato el inicio de la obra del citado establecimiento. Por su expeditivo proceder, puede inferirse que el gobernador pretendía controlar de cerca a los profesores que enseñarían en un solo centro educativo, de tal forma de inculcarles los principios monárquicos, de la cual era un acérrimo defensor. Valiéndose de esa situación coyuntural, Rivera estableció que se leyese y memorice la *Breve Cartilla Real* como base del plan de enseñanza en la escuela central de Asunción, escrita por el carmelita José A. de San Alberto, obispo de Córdoba de Tucumán, en donde se sustentaba a ultranza las ideas absolutistas.

Este sistema educativo perduró hasta finalizar el período hispánico y en cierta forma trascendió a la etapa siguiente, aunque los gobiernos que iniciaron su proceso político después de la independencia trataron de prescindir los antiguos patrones educativos coloniales y se centraron en nuevos modelos basados en principios más liberales.

b. De 1811 a 1870.

El primer gobierno independiente fue la Junta Superior Gubernativa, cuyos integrantes se ocuparon principalmente de la educación y con ese propósito se promulgó el Bando del 6 de Enero de 1812, mediante el cual se declaró la educación primaria obligatoria. Al mismo tiempo se dispuso la creación escuelas de las primeras letras, el mejoramiento de las existentes y la capacitación de su personal. A tal efecto, la Junta dictó instrucciones para los maestros. Es de advertir que la educación obligatoria era sólo para varones y no para niñas. Asimismo, los docentes eran también varones. Por otra parte, se implementó el sistema lancasteriano, según el cual, el mejor alumno enseñaba a los más retrasados y los más inteligentes debían ser instruidos en Historia Sagrada, Cronología, Geografía e Historia de América. Todos los textos eran importados de Buenos Aires.

En 1813, la Junta Gubernativa concluyó su mandato y por un año gobernó el país, el Consulado integrado por el doctor José Gaspar Rodríguez de Francia y el brigadier general, Fulgencio Yegros. En 1814, el primero de los cónsules fue electo Dictador de la República, cargo ejercido hasta su muerte, acaecida en 1840. Durante esa etapa, el doctor Francia fortaleció la enseñanza de las primeras letras, pero no puede decirse lo mismo del desarrollo de las Ciencias Mayores y nada hizo para elevar el nivel intelectual de los jóvenes del país al clausurar en 1819, el Colegio San Carlos, única institución de nivel medio existente en el Paraguay. Posteriormente, en 1824, se secularizaron los conventos y con ello desaparecieron las aulas de filosofía. Aunque el cierre de estos centros de estudios no significó el abandono total de esa clase de educación, ya que muchos sacerdotes siguieron enseñando en forma particular, sin embargo, la supresión de estas instituciones fue perjudicial de cualquier modo, y constituyó un golpe muy duro para todos los jóvenes que deseaban proseguir sus estudios superiores.

Si bien, la educación en este período se basaba fundamentalmente en los principios de la Ilustración adquirida por la mayoría de los próceres del movimiento independentista en centros culturales del Río de la Plata, la política aislacionista de Francia hizo que durante su gobierno hubiera una gran carencia de libros. La falta de contacto con el exterior propició que la lengua guaraní se extendiera por todo el territorio nacional. La educación primaria era obligatoria y gratuita en las escuelas públicas. Todos los habitantes del país debían leer y escribir. Se calcula que entre 1820 y 1830, 140 maestros enseñaban a unos 5.000 alumnos. Los comandantes militares y los agentes del gobierno eran los encargados de la inspección escolar. La principal tarea de los maestros rurales fue la enseñanza de la lengua española porque la mayoría de los niños no tenían conocimiento del castellano hasta la edad de ingresar a la escuela.

Asimismo, existieron algunas escuelas de carácter privado, tanto en la capital como en el interior. Por falta de textos escolares, el maestro argentino Juan Pedro Escalada, preparaba a mano algunos ejemplares de historia, geografía y castellano

para luego distribuir a sus alumnos que recibía en su residencia en forma particular. En cuanto a la educación de las niñas, solo una maestra –hermana del Dictador-Petrona Regalada Rodríguez de Francia, se dedicó a esta tarea.

Tras la muerte del doctor Francia, se inició un corto proceso de transición política hasta el advenimiento de Carlos Antonio López a la presidencia de la República. No obstante, cabe acotar que en 1841, se creó la Academia Literaria, primera institución de nivel medio que se establecía en el país, después de dos décadas de ausencia en ese orden. Las cátedras dictadas en esa novel institución eran: Latinidad, Historia, Castellano, Bellas Artes y Oratoria. Con respecto a la enseñanza de la historia, es probable que el programa haya tenido gran influencia eclesial, es decir vida y obras de los grandes representantes de la Iglesia y no de una historia de la humanidad, de América o del Paraguay.

El primer paso para materializar el impulso a la educación durante la presidencia de Carlos Antonio López, fue la propagación de la enseñanza, con el establecimiento de innumerables escuelas elementales y algunas de Latinidad en todo el país. Por otra parte, cuando el hijo del presidente, Francisco Solano López visitó Europa contactó con profesores, periodistas, arquitectos, músicos, matemáticos y logró contratar a varios de ellos, quienes se trasladaron al Paraguay durante 1853 y 1857. Entre las figuras más representativas relacionadas con la educación y la cultura se citan al maestro español Ildefonso Bermejo, al matemático francés, Pedro Dupuis, al arquitecto italiano Alejandro Rabiza. Igualmente, llegaron también al país, centenares de técnicos industriales con el propósito de transformar la fisonomía paraguaya en sus aspectos socio- económico- cultural.

Con la llegada de este grupo de profesionales se logró un inusitado avance con respecto a la educación, pues gracias a ellos se abrieron varias instituciones de nivel superior como el Aula de Matemáticas, el de Filosofía, la Escuela de Medicina, la Escuela Normal, dirigida por Ildefonso Bermejo, pero probablemente donde radicó esencialmente la enseñanza de la historia fue en la Escuela de Derecho fundada en 1850, bajo la dirección del doctor Juan Andrés Gelly, persona poseedora de gran capacidad y talento. Fueron utilizados algunos textos de autores españoles y franceses pero con alteraciones y variaciones introducidas por la legislación paraguaya. Lastimosamente esta institución tuvo una corta existencia, pero no se debe al yerro de su director, sino al momento histórico que vivía el país, que en esa etapa, aun carecía de base necesaria, pues recién se estaban dando los primeros pasos en la enseñanza media.

En 1862, falleció el presidente López y le sucedió su hijo Francisco Solano López, quien prosiguió con los planes educativos implementados por su padre. Lastimosamente, a fines de 1864, el Paraguay entró en guerra con el Brasil y cuatro meses después con la Argentina y el Uruguay y los planes educativos y la enseñanza de todas las ciencias quedaron trancos hasta la finalización del conflicto en 1870.

c. De 1870 a 1900

La Guerra contra la Triple Alianza marcó un hito importante en la historia del Paraguay. Luego de los gobiernos paternalistas del doctor Francia y de los López advino el liberalismo y pese a las exiguas condiciones materiales por las que atravesaba el país, se confirió gran estímulo al sistema educativo que en breve tiempo permitió el desarrollo de no escasos frutos. En esa coyuntura se promulgó la

Constitución de 1870, que coadyuvó con varios artículos concernientes a la educación e instrucción pública y, a la imprenta. Se declaró la Educación Primaria gratuita y obligatoria y sobretodo se concedía al Congreso Nacional la facultad de proveer todos los medios posibles para el progreso y la ilustración general universitaria.

Las disposiciones constitucionales puestas en vigencia en un estado de libertad individual, como el que se empezó a vivir en la citada etapa, dieron por resultado un florecimiento intelectual en todos los órdenes. Como inicio de estas acciones, en 1872, se creó el primer Consejo de Instrucción Pública, se autorizó la contratación de profesores extranjeros de instrucción primaria y superior para mejorar el sistema educativo existente y se fundó el Colegio Nacional de Varones en Asunción –de efímera existencia-. Se creó una Escuela Normal para señoritas y el Instituto Hispano Americano, primer colegio privado de la post-guerra. Es importante anotar que, por esos años se consideró el estimable concurso de varias educadoras paraguayas, entre ellas Asunción Escalada, Rosa Peña de González, las hermanas Celsa y Adela Speratti, quienes intervinieron de manera gravitante en la educación de niños y jóvenes del país.

En 1877, el Poder Ejecutivo, bajo la presidencia de Juan B. Gill promulgó la Ley por la cual autorizaba la fundación del Colegio Nacional de enseñanza superior, con sede en la capital de la República. El plan de estudios para este centro fue redactado por los profesores Próspero Pereira Gamba y Leonardo Gómez de Terán, ambos extranjeros de destacada actuación en el quehacer educativo de nivel medio.

En cuanto a la enseñanza de la historia en la etapa inmediata de la post- guerra, esta se limitó a la lectura de textos extranjeros. Uno de ellos, afirmaba que la Argentina nunca debió reconocer la Independencia del Paraguay y que las intenciones del gobierno paraguayo era extender su territorio desde Corrientes hasta el Mato Grosso. Como la adquisición mayoritaria de los textos de Historia provenía de la Argentina, los escritores trataban de justificar la guerra y sobre todo inculpar al presidente Solano López de la misma. Ese era el contexto socio-histórico de la época, respaldado además, por el Decreto promulgado por el nuevo gobierno pos-bélico el 1° de setiembre de 1869, que declaraba al ex presidente, ultimado en 1870, “*asesino de su patria y enemigo del género humano*”.

La primera publicación oficial sobre un texto de historia nacional para todas las escuelas primarias del país editado en 1879, fue el *Compendio de Geografía e Historia del Paraguay*, escrita por los dos extranjeros ya citados, el ingeniero italiano, Leopoldo Gómez de Terán y el abogado colombiano, Próspero Pereira Gamba, ambos residentes en Asunción, sin embargo el contenido del libro no se adecuaba para los alumnos de la educación básica. No obstante, la obra fue sometida al estudio de algunos entendidos que dieron su veredicto favorable y por consiguiente, fue implementado para el estudio de la Historia, en el Colegio Nacional de la Capital, y luego se difundió a todos los establecimientos educativos. Con respecto a la guerra, no se adoptó una actitud recriminatoria contra Francisco Solano López, quien era definido como al garante de la independencia patria. Se reseñaban además, pero muy someramente, algunas batallas de importancia y la heroicidad de Bernardino Caballero, que en ese momento era uno de los políticos más poderosos del país.



Otra obra que intentó responder a los programas escolares fue la de Enrique Alliot, titulada "*Elementos de Historia y Geografía*", publicado en 1884. De las once páginas que destina a la Historia del Paraguay en particular, seis de ellas relatan los episodios bélicos de la reciente guerra y con más severidad y reprobación juzgaba la actuación del mariscal Francisco Solano López.

También, en 1896, el joven abogado, historiador y periodista, Blas Garay publicaba en Madrid *Compendio Elemental de Historia del Paraguay*. La obra se inicia con el periodo pre hispánico y culmina con el final de la Guerra contra la Triple Alianza. No fustiga ni defiende a Solano López, sino más bien aborda la valentía del pueblo que con heroísmo y sacrificio defendió su patria.

La obra de Garay fue acogida con muy poca receptividad en el ámbito cultural de la época y posiblemente por ese motivo, al año siguiente, publicó una versión más abreviada que la anterior denominada "*Breve resumen de la Historia del Paraguay*", no obstante, ambos textos fueron recomendados por el Consejo de Educación para las escuelas de toda la República. Como en las dos obras se inculpaba más a la Argentina como la causante de la pasada contienda, el Ministro de ese país, acreditado en el Paraguay solicitó al presidente Juan Bautista Egusquiza (1894-1898) que mandase impedir el uso de dichos ejemplares porque se oponían a la política gubernamental de su país. Tal petición estuvo avalada por el director de las Escuelas Normales, el profesor argentino, Francisco Tapia, quien abogaba por el uso obligatorio de los manuales de Historia de Terán y Gamba en las instituciones a su cargo. Hecho que motivó una polémica con Garay. Este por su parte, a través de su periódico *La Prensa* denunciaba a Tapia que obligaba a los maestros de las diversas escuelas a prescindir de los textos recomendados por el Consejo de Educación.

En 1899, fallece Garay y poco tiempo después Tapia dejaba la dirección de las Escuelas Normales, por consiguiente las autoridades educativas dejaron a la iniciativa de los maestros los contenidos a enseñar y la utilización de los textos que se hallaban en circulación, es decir, los de Garay y Terán y Gamba.

Cabe advertir que la enseñanza de la historia estuvo muy relacionada con los cambios políticos que se suscitaron a partir del final de la Guerra contra la Triple Alianza, lapso en donde se constituyeron los primeros partidos políticos. El 10 de julio de 1887 se fundó el Centro Democrático –más tarde denominado Partido Liberal- y tres meses más tarde, el 11 de setiembre, la Asociación Nacional Republicana (ANR), más conocido como el Partido Colorado. Si bien, ambas agrupaciones políticas nacieron bajo la égida del liberalismo, con el tiempo esta última adquirió una corriente más nacionalista. En esta etapa, el Partido Colorado había adquirido una tendencia más militarista que civilista. Casi todos sus gobernantes eran militares, héroes de la pasada guerra y desde su fundación hasta 1904, administraron el país.

En ese proceso, se crearon varias instituciones que también, dieron un gran impulso al progreso cultural: La universidad Nacional de Asunción, la Biblioteca Nacional, el Ateneo Paraguayo, de efímera duración y luego el Instituto Paraguayo y en esa coyuntura, una pléyade de profesores españoles ocupó la cátedra. Varios de ellos formados en los semilleros de Krausismo español, señeras figuras como la de Ramón Zubizarreta, Ramón Olascoaga, Carlos López Sánchez y Francisco Giner de los Ríos, quienes se distinguieron en esta tarea como profesores de Filosofía, Derecho e Historia. Su presencia hizo posible una especie de fusión intelectual que le

resultó altamente beneficiosa al país, especialmente a los jóvenes, porque creó en ellos una mentalidad especulativa y filosófica, cuyos frutos se pudieron apreciar en el grupo de intelectuales de la llamada *"generación del novecientos"*.

Es así que las letras comenzaron a dar sus frutos mediante una fecunda producción literaria. Las artes plásticas cosecharon sus primeros triunfos. Asimismo, nació la actividad científica con interesantes investigaciones en diversas áreas. El Instituto Paraguayo se convirtió en el vivero de egregias figuras, como: Cecilio Báez, Manuel Gondra, Manuel Domínguez, Blas Garay, Juan Silvano Godoi, Fulgencio R. Moreno, Juan E. O' Leary, entre otros. Casi todos, extraordinarios docentes, oradores, políticos e historiadores, quienes promovían las doctrinas liberales, el repudio de las tiranías del pasado y la difusión del pensamiento occidental. El Instituto publicó una revista que adquirió renombre continental y en donde los jóvenes intelectuales, entre otros temas, se dedicaban a debatir sobre la comprensión de la Historia del Paraguay y en especial sobre la reciente tragedia. La mayoría de los escritos inculpaban a Francisco Solano López como el causante de la guerra. El doctor Cecilio Báez, a fines del siglo XIX, afirmaba lo siguiente: *"nosotros, los de la actual generación, somos como los fundadores de la patria nueva"*.

c. De 1900 a 1940

El inicio de la siguiente centuria coincidió con un gran entusiasmo sobre la enseñanza de la historia y el debate se centró especialmente sobre algunas interrogantes: qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar. El ilustre maestro Ramón Indalecio Cardozo refiriéndose al tema expresaba que los docentes tenían el deber de promover en sus educandos la investigación, el conocer las causas y los efectos de los acontecimientos sociales, el comparar entre sí los sucesos históricos, la actuación de los diversos protagonistas con relación al medio social y luego que cada uno obtenga sus propias conclusiones, sean estas buenas o fatales. Según Cardozo con esta práctica se conseguiría crear conciencia en los futuros ciudadanos en el porvenir del país.

Gracias a la gran proliferación y difusión de las investigaciones propiciadas por los jóvenes *novecentistas*, surgieron evidencias más genuinas y completas sobre el pasado hispánico en el Paraguay y sobre los gobiernos del doctor Francia, Carlos Antonio López y Francisco Solano López, administraciones sobre las cuales pesaban ciertos mitos y oscuras leyendas; trabajos que fueron publicados en los primeros años de 1900.

Por ese tiempo, se suscitó una gran polémica entre el doctor Cecilio Báez y su antiguo discípulo Juan E. O' Leary en torno a la Guerra contra la Triple Alianza y a la figura de Francisco Solano López. Tanto el uno como el otro no polemizaron en un restringido ámbito académico, sino que ventilaron sus diferencias historiográficas a través de la prensa. En profusos artículos aparecidos en los periódicos *El Cívico* y *Patria*, entre el 14 de octubre de 1902 y el 14 de febrero de 1903, ambos autores expusieron sus diversos puntos de vistas sobre los citados temas. Báez sostenía que el Paraguay había sufrido infelicidades y servidumbres bajo la hegemonía de gobiernos tiránicos de Francia y los López y que en ese momento se debía de superar aquel terrible pasado mediante la enseñanza de la historia para que esta coadyuvase en asumir los errores impuestos por las anteriores tiranías. O' Leary en cambio, manifestaba en sus escritos, solamente heroísmo, sacrificio, grandeza moral

y eterna gloria, sin cuestionamiento alguno. Este venció a su antiguo maestro y ambos acabaron enemistados luego de la disputa, cuyos resultados se observarán en los años siguientes por los planteos nacionalistas presentados por O'Leary, que orientaron los escritos de los historiadores y cimentaron la enseñanza de la historia del Paraguay durante los gobiernos dictatoriales de Higinio Morinigo (1940-1848) y de Alfredo Stroessner (1954-1989).

En 1904, se desencadenó una revolución que dio fin a la hegemonía del Partido Colorado y se dio inicio a la era del Partido Liberal. La mayoría de sus gobernantes, intelectuales, maestros e historiadores gravitaron en una enseñanza basada en la construcción de valores y el fortalecimiento de la identidad social.

En ese contexto, se dispuso la Reforma de la Enseñanza Primaria, a objeto de liberarla del enciclopedismo y de su desvinculación con la vida práctica. La llamada Escuela Activa, ideada por el ilustre maestro Ramón I. Cardozo, quien planeó el sistema educacional sobre la contextura material y moral del pueblo a los fines de su elevación física y moral. Se otorgó una orientación eminentemente práctica a toda la enseñanza, mediante la investigación y los trabajos manuales y para las escuelas rurales, el aprendizaje industrial, agrícola y ganadero.

Sin embargo, la buena intención del gobierno de promover la investigación y el aprendizaje práctico de la Historia del Paraguay se vio truncado por un nuevo episodio bélico. Ni bien, el país se estaba sacudiendo del desastre sufrido a fines del siglo XIX, cuando su territorio occidental volvió a servir de escenario a la Guerra del Chaco sostenida con Bolivia de 1932 a 1935. Esta contienda produjo una leve retracción en la marcha ascensional del país e interrumpió la vigencia de la Escuela Activa de Cardozo. Luego, las nuevas ideas, la premisa de una enseñanza puramente intelectualista y nuevos maestros formados con el criterio de esa inferencia, fueron alejando la enseñanza elemental y magisterial de aquellos principios de la citada escuela, abandonándose paulatinamente los talleres, la investigación y las granjas que constituían su signo característico.

No obstante, así como la Guerra de la Triple Alianza marcó una demarcación importante al separar dos épocas muy distintas, la del Chaco, expresó también el fin de una etapa y el inicio de otra en la Historia del Paraguay. Y aunque las diferencias fueron más ostensibles en el terreno político, no dejó de interesar este período al campo histórico. Los temas rebasaban todas las esferas y si bien, interesaba de sobremanera el análisis y la crítica de las cuestiones de circundaron al reciente litigio bélico, no se deja de lado los tópicos concernientes a los hechos sucedidos en el transcurso del Siglo XIX, con sus diversas tramas. Los gobiernos del doctor Francia y de don Carlos Antonio López adquieren dimensiones antes ignoradas en la pluma de los nuevos investigadores. Igualmente, se escudriñan los diferentes procesos concernientes al período de la Conquista y del Coloniaje. Los investigadores del pasado y del presente que se revelan como historiadores después de la Guerra del Chaco sobresalieron por su rigurosidad científica, método crítico, ilimitado uso de fuentes inéditas y objetividad en sus juicios. Sin embargo, la enseñanza de la historia en las instituciones públicas y privadas no siguió el mismo patrón que los nuevos historiadores pretendían ilustrar con sus publicaciones.

En cuanto a lo político, en el transcurso de aquellos años, un fuerte bipartidismo enmarcaba la vida política del país. Tanto el Partido Liberal, como el Colorado se

hallaban seriamente fisurados en sectores antagónicos, a cuya rivalidad la guerra pasada logró atenuar con un paréntesis, más no un abandono ni olvido. Próximos a cumplir los cincuenta de su fundación, ambas agrupaciones se habían alternado en el gobierno conservando los rasgos liberales que les dieron en 1887.

El 17 de febrero de 1936, el gobierno liberal fue derrocado por una revolución emprendida por los partidarios de un excombatiente del Chaco, el coronel Rafael Franco, quien dos días después, regresaba del exilio y asumía la presidencia de la República. Con su advenimiento al poder se rompió la continuidad institucional y el poder militar fue, desde entonces y por varias décadas, determinante. En el decurso de acontecimientos políticos, se iniciaba en el Paraguay, como en toda América, un período de manifestaciones, de nuevas corrientes ideológicas del más amplio espectro, desde la extrema izquierda hasta la extrema derecha provenientes de los sistemas totalitarios imperantes en Europa. Las reformas sociales pasaron a ocupar un lugar destacado en la publicidad y en los planes de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos. Los totalitarismos europeos occidentales, el nazismo y el fascismo italiano, en esos momentos, contaban también, con varios adherentes en el país, aunque ambas agrupaciones no tenían acceso a los centros de poder, ni a la prensa, ni a la cátedra.

Consecuentes a esa tesitura, los gobiernos de la post-guerra del Chaco se abocaron en exaltar a los héroes militares que combatieron en ambas contiendas bélicas. El nuevo fervor patriótico se manifestó no solo en los textos escolares, sino también, en actos solemnes, como el efectuado en el aniversario número sesenta y seis de la muerte de Francisco Solano López. Para el cumplimiento de esa gestión, el presidente Rafael Franco (1936-1937) decretó la cancelación de los archivos nacionales, todos los decretos y libelos acusatorios contra el mariscal Francisco Solano López y se lo declaraba *Héroe Nacional sin ejemplar inmolado en representación del idealismo paraguayo* y se dictaminaba al mismo tiempo, erigir un monumento en su memoria en la colina más alta de la ciudad y borrar así de la memoria colectiva el ignominioso concepto que se tenía sobre el máximo héroe de la nacionalidad paraguaya. De hecho no se llegó a construir el mentado monumento como estaba previsto, pero la ciudadanía fue testigo del homenaje tributado al mariscal Francisco Solano López con la conclusión del Oratorio de la Virgen de la Asunción, que fue destinado a Panteón Nacional de los Héroes y elegido para guardar sus cenizas junto a los restos del soldado desconocido de la Guerra del Chaco. A partir de entonces, los textos escolares revistieron otra fisonomía sobre la enseñanza de la historia, más bien con un corte nacionalista y muy personalista.

Rafael Franco fue derrocado por un golpe de estado el 13 de agosto de 1937 y tras el breve gobierno de Félix Paiva, asumió la primera magistratura el general José Félix Estigarribia, el gran conductor de la pasada guerra del Chaco y quien al principio gobernó de manera democrática y con una excelente predisposición para el trabajo y la disciplina. Condiciones que fueron totalmente modificadas cuando en febrero de 1940, el mandatario empezó a gobernar de manera autoritaria la que, si no tenía conexión con los totalitarismos europeos -aunque sí una inspiración circunstancial- movilizó la propaganda alemana para hacer aparecer al Paraguay, ante la esfera internacional, incluyendo en sus programas gubernamentales,

concepciones del nazismo, las mismas que subyacen en la nueva Constitución, promulgada unos meses más tarde.

La política dictatorial de Estigarribia motivó la renuncia colectiva de los miembros del Congreso el 16 de febrero y dos días más tarde, asumió todos los poderes del Estado, derogó la Constitución de 1870 y se promulgó otra de tendencia totalitaria, la cual fue aprobada por un plebiscito el 4 de agosto de 1840. Por la nueva Carta Magna, se fortalecieron las atribuciones del presidente, el cual gobernaría por un lapso de cinco años, pudiendo ser reelecto por un período más. Igualmente, Estigarribia decretó una tregua política, consistente en la suspensión de las actividades públicas de los partidos políticos. Se intervino la Universidad Nacional y a través de continuos decretos, resolvió expulsar a estudiantes universitarios y secundarios de sus respectivas sedes, motivando actitudes de protestas y manifestaciones de solidaridad por parte de profesores y personas relacionadas con el ámbito estudiantil. A aquellas resoluciones gubernamentales se sumaron otras, tales como la injerencia del gobierno en la Enseñanza Secundaria y Comercial, con las cuales se pretendía controlar todos los niveles educativos del país. Este cúmulo de antecedentes propició un cambio radical en la enseñanza de la historia y por ende, los textos escolares se tornaron en una acumulación de datos cronológicos de héroes militares y de escenarios bélicos.

### **3.-La enseñanza de la historia durante las dictaduras militares.**

a. La dictadura de Higinio Morínigo.

El general Estigarribia falleció en un accidente aéreo el 7 de setiembre de 1940, momento de incertidumbre política, pues aún no se habían integrado ni el Consejo de Estado ni la Cámara de Representantes, instituciones creadas por la nueva Carta Magna de 1940; por consiguiente, las Fuerzas Armadas se atribuyeron la potestad de sugerir al Consejo de Ministros, un candidato militar que en el lapso de dos meses llamara a elecciones generales y entregara el gobierno al presidente electo en las urnas. Se citaron varios nombres, pero el de Higinio Morínigo y el de Paulino Antola fueron los más nominados y, aunque el primero de ellos, no tuviera una foja de servicio brillante, los representantes del Ejército manifestaron que en esta ocasión se necesitaba de un camarada con suficiente espíritu de confianza para encuadrar su acción dentro de los propósitos para llevar a la normalización institucional en el perentorio plazo de 60 días y ante esa proposición, los militares se valieron del azar utilizando una caja de fósforos para realizar la elección, en donde se colocaron los nombres de ambos candidatos. De esta forma tan insólita, Morínigo fue electo presidente del Paraguay.

El gobierno del nuevo mandatario estuvo signado por hechos extremos que marcaron notoriamente la historia política nacional de la segunda mitad del siglo XX y darían ulteriormente un giro total y traumático a la situación de los partidos políticos tradicionales. A poco de asumir el poder, Morínigo dismanteló el gabinete ministerial heredado del gobierno de Estigarribia y conformó su propio equipo con "*apartidarios*" y contó también, con la adhesión de varios jefes militares, precisamente, algunos de ellos, habían sido sus detractores o habían dudado de su actuación como gobernante y olvidaron muy pronto que el nuevo regente debía gobernar por sólo dos

meses. Es que pensaron que la situación política no avalaba aún una apertura democrática y creyeron que los jefes del Ejército podían dominar la situación y al presidente. Sin embargo, en un hecho curioso y prácticamente inédito en la agitada historia del Paraguay, Morínigo consiguió que los principales comandantes firmaran el 13 de marzo de 1941, un Acta de Lealtad y Fidelidad a la Revolución Paraguaya y a su jefe, el presidente. Con este hecho, se afirmaba la unificación entre gobierno y el Ejército y se afianzaba manifiestamente, la dictadura.

Paradójicamente en su mensaje pronunciado a un año de su ascensión expresaba que había asumido la primera magistratura para servir al pueblo y no servirse de él, para propugnar su mejoramiento integral y afirmar *"que el que busca el poder para abusar de él o para el logro de sus ambiciones personales, no es un revolucionario en la acepción auténtica del vocablo..."*. Típicas palabras que caracterizaban a casi todos los mensajes presidenciales pronunciados por los dictadores latinoamericanos de la mitad del Siglo XX.

Trascurridos unos meses de su mandato, Morínigo desató una dura represión contra los sectores democráticos. Una de las primeras medidas políticas con respecto a los partidos tradicionales ocurrió el 26 de abril de 1942, con la disolución y cancelación de la personería jurídica del Partido Liberal. De esta manera, se dispuso a gobernar como un dictador sin partido y cuya única base real de apoyo lo constituían las fuerzas armadas. Sus inmediatos colaboradores, adeptos al fascismo eran oficiales que se llamaban a sí mismos el Frente de Guerra. Morínigo también gozaba en cierta medida del apoyo popular, pues era un hombre del campo que conocía bastante a la clase campesina y hablaba con fluidez el guaraní.

En 1943, se realizaron las elecciones presidenciales, en donde Morínigo sin oposición ocupó constitucionalmente la Primera Magistratura por el periodo 1943-48. Ese mismo año, fue invitado por el presidente Roosevelt a visitar Washington. La Cámara de Representantes de los Estados Unidos, le dedicó una sesión especial y la Universidad de Fordham de Nueva York le confirió el título de doctor en Derecho honoris causa. En consecuencia, la cooperación financiera de Estados Unidos se multiplicó de manera extraordinaria y permitió a Morínigo emprender diversas obras. Entre ellas, la Reforma Educativa imbuida de una nueva filosofía pedagógica materializada en la estructura y ordenamiento de las respectivas disciplinas con el establecimiento de un Bachillerato que comprendía seis años de estudios y con una carga horaria de 24 a 30 horas semanales. Como era de esperarse, esta reforma no tuvo una efectiva vigencia. En esta época como en las anteriores, los problemas educacionales más agudos eran la deserción escolar, la falta de maestros titulados y la capacitación de los mismos, más aun en el campo.

La enseñanza de la historia del Paraguay, de América y del Mundo se redujo a una acumulación de acontecimientos en rígoroso orden cronológico, cuya narración se suscribía por lo general, a sucesos políticos. Es decir, el saber enciclopédico no había sido proscrito de la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tardarían por lo menos unas cinco décadas en iniciarse su extinción.

Los textos de enseñanza eran abrumadores catálogos de gobernantes, héroes, guerras y batallas. El objetivo parecía ser la memorización y repetición automática de los personajes que se presentaban como los actores decisivos del acontecer humano

y de aquellos conflictos bélicos, en los cuales, el Paraguay es muy pródigo a causa de las dos guerras internacionales y a los múltiples conflictos fratricidas.

En primer lugar, la Guerra contra la Triple Alianza, rica en acontecimientos, personajes y episodios bélicos, sirvió de fuente inspiradora para resaltar el heroísmo patrio del mariscal Solano López y de algunos combatientes. La etapa posterior a la contienda se caracterizó por una marcada inestabilidad política. Constantemente se sucedían las asonadas y golpes de estado. A estas contiendas internas le sucedió el segundo conflicto internacional ya mencionado: la Guerra del Chaco y también prosiguieron los golpes de estado y la guerra civil de 1947, durante el gobierno de Morínigo. Estos hechos se detallaban como si fueran los únicos eventos de grandes repercusiones y, por supuesto, la finalidad memorística exigía el dominio de las fechas. El trabajo exclusivo sobre los sucesos políticos y militares como objeto único de la historia y sin interpretación alguna, no ofrecía -ni hoy puede ofrecer- una explicación completa de la realidad del pasado ni permitía una comprensión del presente.

En febrero de 1948, el general Higinio Morínigo inauguró la Facultad de Filosofía, creada con carácter de urgencia, como organismo superior aplicado a la formación de los profesores para la docencia secundaria y normal, a la enseñanza de las disciplinas culturales indispensables para el ejercicio metódico de las altas actividades del espíritu y a la realización de investigaciones en los diversos dominios del saber.

Desde sus inicios, la nueva casa de estudios superiores funcionó con las secciones de Filosofía, Letras, Matemáticas, Pedagogía e Historia. Los planes de estudios abarcaban un período de tres años y concluidos los mismos se otorgaban los títulos de Licenciados. La novel institución fue concebida con el propósito de formar a los futuros docentes que pudieran contribuir con nuevos aportes a la enseñanza de las distintas áreas del saber, entre ellas, la enseñanza de la historia. En lo que respecta a los objetivos de la Facultad de Filosofía, resulta obvio que su capacidad receptiva derivó de la situación de constituirse en aliciente de un importante sector del magisterio nacional, que mediante esa vía, llegaba a una posición universitaria, cada vez más imprescindible para su formación profesional.

Con el correr de los años, la institución adquirió una singular gravitación en la expansión de la matrícula universitaria y en particular del sexo femenino. Al mismo tiempo, se fueron incorporando nuevas carreras y la malla curricular de cada una de ellas fue modificada con más asignaturas y por ende, con más años de estudio, de acuerdo con las exigencias propias de la época.

Es importante anotar que, en el posterior escenario político dictatorial, las nuevas generaciones de licenciados en Historia no pudieron implementar a cabalidad todos sus conocimientos en las prácticas investigativas y en la construcción del conocimiento y, tuvieron que amoldarse a los patrones de enseñanza oficiales provenientes del gobierno. Morínigo fue depuesto por un golpe militar el 3 de junio de 1948 y a continuación le sucedieron otros cuatro mandatarios en el corto período de quince meses. Fueron estos, Juan Manuel Frutos, J. Natalicio González, Raimundo Rolón y Felipe Molas López. El 11 de setiembre de 1949, la Junta de Gobierno del Partido Colorado, convertida en organismo elector, nombró presidente de la República a Federico Chaves, líder del sector democrático del coloradismo.

b. La dictadura de Alfredo Stroessner.



En la segunda mitad del siglo XX, el Paraguay fue escenario de varios acontecimientos cuyas consecuencias en todos los órdenes aún persisten en el presente. El segundo lustro de los años cincuenta marcó el inicio del stonismo, régimen que se extendió hasta el final de la década del 80 y que imprimió sus huellas en la vida política, social, cultural y económica del país.

La crisis del estado liberal en la posguerra del Chaco arrastró su visión positivista de la historia a una nueva pedagogía del nacionalismo, implantada bajo los gobiernos del coronel Rafael Franco, de los generales José Félix Estigarribia e Higinio Morínigo, la que fue llevada a su máxima expresión bajo el breve mandato de J. Natalicio González y, se convirtió en el enfoque oficial de la historia bajo el régimen de Alfredo Stroessner.

La interpretación positivista y liberal de Cecilio Báez, el gran intelectual, desde fines del siglo XIX y de las primeras décadas del siguiente, se basaba en que la Historia del Paraguay era parte de una civilización universal. En tanto, Natalicio González, vocero del nacionalismo desde los años '30, contraponía todo lo extranjero como enemigo a lo autóctono, lo nativo, a lo propio y al Paraguay, como país único y nación superior.

En 1955, a poco de iniciar su mandato, Alfredo Stroessner, el Paraguay empezó a formar parte de la UNESCO y en ese contexto, la primera misión de este organismo en el país, liderada por el entonces técnico Profesor Emilio Uzcátegui, consideró de perentorias las siguientes tareas: la reforma del sistema educativo, el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias y el establecimiento de la Educación Fundamental.

Teniendo en cuenta las observaciones de Uzcátegui, por virtud de una resolución ministerial de la cartera de Educación y Culto, dictaminada al año siguiente, fue creada una comisión encargada de la Reforma de la Enseñanza Media y posteriormente –en pocos días- alcanzó la correspondiente a la Primaria y Normal, convirtiéndose esta última en la base para la presentación de nuevos planes de actividades para los niveles educativos citados.

La comisión que se encargaría de llevar adelante el plan de la reforma, pretendía instaurar una educación moderna, democrática y activa, que favoreciese el desarrollo de la personalidad del niño en forma armónica e integral. A ese efecto, fue aprobado un Plan de Actividades Educativas para el ciclo pre-escolar y para las escuelas primarias, que se implementaría desde 1958.

Es así que los nuevos planes que integraron la citada Reforma Educativa, abarcaron la Educación Primaria, desde el Nivel Inicial y la Educación Media, estableciéndose el nivel secundario de tres años para el Ciclo Básico y tres años para el Ciclo Bachillerato, con planes diferenciados para humanidades, comercio y profesorado.

En este ambiente, algunos profesores y estudiantes que habían leído *Los anales de la Historia Económica y Social*, de Lucien Febvre y Marc Bloch, demostraban un fervoroso entusiasmo por un cambio en la metodología de la enseñanza de la historia con la nueva reforma en la educación. Sin embargo, la misma se basó –como en el período anterior- en memorizar la cronología de sucesos consignados en los programas y prevaleció más el concepto de la historia personalista, la cual se constituyó en la principal plataforma de su estudio, plasmada en los textos, tanto para las escuelas primarias, como secundarias, en donde la Historia del Paraguay no parecía tener relación con la Historia Universal. Basta con dar una mirada a los



planes de estudio de las escuelas o de los colegios de enseñanza media e inclusive a las investigaciones y conferencias dictadas por ilustres historiadores, donde primaban los sucesos y/o personajes de las contiendas guerreras, historia de las batallas o las crónicas bélicas de la conquista y de la colonización.

Al parecer, la concepción de la historia decimonónica se había extendido a lo largo de la siguiente centuria con su peculiar sumario de eventos políticos, de instituciones jurídicas y tratados diplomáticos, plagada de hechos, a veces un poco legendarios y bastante de hagiografía. Se insistía entonces en el período colonial y se deleitaba con los orígenes de la República pasando por los gobiernos del doctor Francia y don Carlos Antonio López hasta el final de la Guerra contra la Triple Alianza. De allí se daba un salto simbólico hasta 1932, año de inicio de la Guerra del Chaco con su consecuente aluvión de batallas y héroes. Prácticamente allí terminaba la Historia del Paraguay en los planes de estudio.

La Historia de América se iniciaba con los grupos indígenas pre-hispánicos, luego la etapa de los descubrimientos, conquista y colonia, con especial énfasis en los aspectos políticos haciendo prevalecer las figuras de los monarcas, virreyes y gobernadores españoles. Proseguía con las revoluciones de las independencias americanas, las campañas libertadoras de José de San Martín y Simón Bolívar y como últimas unidades programáticas se hacía una breve mención sobre los temas americanos contemporáneos, entre ellos el analfabetismo, el problema indígena y los sistemas políticos imperantes en América, culminando con los organismos internacionales y el ideal del panamericanismo. Analizando cada uno de los manuales que se hallaban en circulación, se puede constatar que todos de ellos carecían de ejercicios y si se incluían, se trataban de simples cuestionarios en donde los alumnos debían aprender de memoria y repetir los sucesos de manera cronológica.

Con relación a la Historia de la Civilización que abarcaba la Historia Antigua (Oriente, Grecia y Roma), de la Edad Media, Moderna y Contemporánea, se adoptó el libro del sello Editorial F.V.D. de Buenos Aires, de B. Sarthou y G. Mourié y, que en un principio, las diferentes edades históricas se hallaban contenidas en un solo tomo. Más adelante, el primero de los autores, editó por separado cada era, de tal manera que los estudiantes de los distintos años pudieran estudiar la historia correspondiente a su curso lectivo. Es de aclarar que, las primeras ediciones de estos textos contenían mapas alusivos a las batallas, grabados de reyes, emperadores y gobernantes, pero escasa mención de los eventos socio-económicos y culturales; como si los procesos históricos se redujesen solo a los acontecimientos políticos sucedidos en el mundo antiguo y moderno. Al final de cada capítulo, los autores anexaban cuadros sinópticos de resumen y un breve cuestionario, que al igual de los demás contenidos de Historia del Paraguay y de América, predominaba la capacidad memorística antes que el pensamiento crítico y reflexivo.

En 1968, con el propósito de agglorar el sistema educativo nacional, de acuerdo a las exigencias de los organismos internacionales, de mejorar la enseñanza de las diversas disciplinas; el gobierno de Stroessner ordenó la ejecución un diagnóstico de todos los niveles educativos del país, partiendo de la hipótesis que los cambios en la estructura de organización socio-económica, se debían condicionar y adecuar dicho sistema a la realidad paraguaya. Esta situación implicaba un ajuste progresivo de la

educación sistemática y extraescolar y al mismo tiempo, de la educación técnica y profesional, adaptándolas a las condiciones, posibilidades y necesidades que en esos momentos vivía el país. El planteamiento implicaba convertir la educación en un factor estratégico, como promotor y acelerador del proceso de desarrollo, evitando que el esfuerzo educativo se realizara desvinculado de la acción propia de los otros sectores de actividad.

El citado análisis sirvió de base para la creación del Programa de Desarrollo Educativo de 1973, cuyos objetivos establecían: mejorar significadamente la educación paraguaya, a través de la capacitación docente, la modernización del currículum y de la administración educacional. Contribuir al incremento de la matrícula, mediante la construcción de nuevas instalaciones escolares. Aumentar los recursos financieros para la educación, buscando su racional utilización.

El currículum se caracterizó por responder al criterio concéntrico lineal. Presentaba el aprendizaje en tres ciclos de formación general básica (los dos primeros del nivel primario y el tercero la primera etapa del nivel medio), y un ciclo diferenciado que correspondía a las especializaciones de los bachilleratos diferenciados. Como era cíclico, cada uno se estructuraba sobre la base del anterior. El primer ciclo del nivel primario comprendía tres campos de estudios constituidos por áreas que perdían sus límites a fin de lograr la integración. El segundo ciclo del mismo nivel se organizó en áreas que tendían a la diferenciación y profundización de los conocimientos. El tercer ciclo, que comprendía la primera etapa de la Enseñanza Media, abarcaba algunas asignaturas desprendidas de las áreas y otras áreas continuaban como tales, con el fin de lograr el afianzamiento y la profundización de los conocimientos del nivel primario.

En el ciclo diferenciado, los bachilleratos técnicos estaban organizados sobre la base de un grupo de materias comunes, de formación general y otro de formación técnica, de acuerdo con la rama correspondiente; el bachillerato humanístico científico que, con el objetivo específico de la formación integral de los educandos, comprendía materias de formación general. Es de advertir que esta reforma se implementó a partir de 1975 y prosiguió su curso hasta el ulterior derrocamiento de Stroessner, sistema que fue suplantado por la una nueva reforma educativa, recién en 1994, al amparo de la nueva Constitución promulgada en 1992.

Una de las concreciones más significativas en esta etapa de gobierno stronista fue la creación del Instituto Superior de Educación (ISE) con el propósito de mejorar el nivel de los maestros en servicio y la formación del personal docente calificado. Desde sus inicios, la institución contó con la ayuda de los organismos especializados internacionales, como la UNESCO, UNICEF y PNUD, cuyos expertos asesoraron a los docentes y donaron equipos y servicios para lograr los objetivos de la institución.

Con el nuevo plan curricular ideado en 1973 y puesta en práctica dos años más tarde, desaparecía la asignatura de historia como tal –presente aun en la reforma de 1957- y pasaba a integrar el conjunto de otras ciencias, entre ellas: geografía, instrucción cívica y breves nociones de antropología. De acuerdo al plan curricular de esta asignatura denominada Estudios Sociales, se destinaba nueve unidades para la nueva *"Historia Oficial del Paraguay"*, la cual releía todo el proceso, desde la conquista (donde las guerras de resistencia hispano-guaránicas fueron sustituidas por el amoroso mestizaje y la entrega voluntaria de mujeres al conquistador español.

En nombre del nacionalismo, la memoria de la resistencia indígena fue olvidada, así como otros acontecimientos importantes acaecidos en los gobiernos de la Primera República (1811-1870), etapa considerada como "edad de oro". Sus gobernantes, los mayores prohombres de la nacionalidad: el doctor Francia, Carlos A. López, Francisco Solano López y Bernardino Caballero, a más de la Guerra contra la Triple Alianza, constituían los núcleos centrales de los programas de estudios. Todo el periodo liberal-republicano (1904-1936) era resumido en un interregno corto, como paréntesis nefasto de la historia política paraguaya. El proceso liberal era leído como "la Dictadura Liberal", luego otro breve paréntesis para detallar en extremo los "gobiernos constructivos" de los generales Morínigo y de Stroessner. Si alguna alusión se hacía sobre las mujeres, era para recordarlas como las valientes que acompañaron al mariscal Solano López hasta el final de la guerra.

El "nuevo" contenido programático en nada difería de los anteriores, en donde la pasión nacionalista seguía incólume, plasmada en la mayoría de los manuales escolares. Varios decretos promulgados por Alfredo Stroessner durante su gestión administrativa, otorgaron el marco legal a esta pedagogía. Un manual de una etapa posterior a la Guerra del Chaco, pero de importante circulación en los primeros años de la dictadura stronista, dejaba vislumbrar claramente esa postura al expresar que el conocimiento de las acciones guerreras despertaba el valor necesario y fomentaba ese patriotismo enérgico y varonil, propio de los grandes pueblos. La enseñanza de la historia tenía como primera misión la de formar ese patriotismo práctico y de emulación que conducía a realizar obras que colocasen a la Patria en el lugar principal que le corresponde por la importancia de la historia.

Gran parte de los textos que fueron de uso obligatorio en las escuelas públicas durante el régimen de Stroessner estaban fuertemente inspirados en el Manual de Historia del Paraguay de Luis G. Benítez, quien afirmaba con idénticas premisas, lo expresado con anterioridad al describir la importancia del estudio de la historia patria, porque "mediante ella sabremos las virtudes y defectos de nuestros antepasados, las causas de nuestros éxitos y fracasos, las hazañas de nuestros héroes, los méritos de nuestros grandes hombres; políticos y estudiosos..." y ese "conocimiento nos dará la situación actual, del porqué somos orgullosos de nuestro pasado y de nuestra confianza y fe en el porvenir. En fin sabremos por qué recordamos con gratitud y admiración a nuestros prohombres civiles y militares...".

Los manuales difundidos en esta etapa dictatorial divergían considerablemente con las nuevas corrientes pedagógicas en auge en otras latitudes, al constatar que su estudio se centraba más en programas nacionalistas, etnocéntricos y sexistas. La filosofía de la historia se hallaba subyacente y carecía por completo de contenidos y ejercitativos investigativos sobre eventos económicos, movimientos sociales y demográficos, perspectivas geopolíticas y antropológicas. La intención prioritaria del gobierno era, al parecer, formar patriotas nacionalistas y excelentes soldados. Esta "Historia Oficial" primó durante toda la dictadura stronista, inclusive hasta después de 1989, año en que Alfredo Stroessner fue derrocado por un golpe militar.

No obstante vale anotar que, los responsables de la Carrera de Historia de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, durante la vigencia de la reforma de 1973, comprendiendo la necesidad de cambio, habían adoptado un nuevo plan curricular que discrepaba substancialmente de los programas emitidos

por el Ministerio de Educación, con los cuales se instruían a los docentes del Instituto Superior de Educación.

A ese efecto, a mediados de los años 80, fue realizado un trabajo de pesquisa y diagnóstico mediante el cual se logró detectar las falencias elementales, a más de las expectativas de los estudiantes, basadas en la necesidad de una reforma y de la actualización programática. Después de muchos avatares y discusiones entre los distintos estamentos de directivos, docentes y alumnos, los nuevos programas fueron implementados a partir de 1990.

Una vez concebido el plan curricular, más innovador que los anteriores y en disonancia con los manuales en circulación, se elaboró un nuevo perfil del egresado de la Carrera de Historia, en base a las transformaciones introducidas y de acuerdo a las exigencias del momento histórico que vivía el país y el mundo.

El citado perfil con más aditivos sigue vigente en la actualidad, además en el decurso de los años, la Carrera de Historia sufrió otros cambios en su malla curricular. Es así que, en la primera década del siglo XXI –unos veinte años después del derrocamiento de Stroessner-, un grupo de profesores expertos, en observancia a la necesidad de estructurar mejores contenidos programáticos acorde a las innovaciones en todos los ámbitos, experimentadas tanto en el país como en el mundo, se elaboraron planes más modernos, con la introducción de varias asignaturas que promueven de la capacidad de analizar en forma reflexiva los diversos acontecimientos –en todos los órdenes- tanto del pasado como del presente y estudiarlos en su contexto histórico, a más de suscitar la investigación y la producción del conocimiento. Para el cumplimiento de ese objetivo se organizaron cursos especiales y seminarios con un aumento importante de la carga horaria. Estas transformaciones puestas en práctica modificaron, aunque lentamente, la enseñanza de la historia en el Paraguay.

En el presente, tanto docentes como estudiantes comprenden que la historia debe ser encarada como ciencia social y redactada a partir de sus fuentes académicas más rigurosas y conferida a través de los manuales en un lenguaje adecuado a la edad de los educandos, como un corpus de conocimiento objetivo. Además, debe ser enseñada en su amplia riqueza como historia total, incorporando toda clase de eventos, contextualizando en forma crítica el Paraguay y sus desarrollos económicos, políticos, sociales y culturales en su entorno regional, continental y mundial y, sobre todo incentivar en los estudiantes la investigación histórica como valor fundamental de su proceso académico.

#### **4.-Conclusión.**

Fueron varios los decretos, las leyes y las reformas educativas de las etapas dictatoriales que dieron el marco legal a la enseñanza de la historia en el Paraguay, todos ellos cimentados en la pasión nacionalista. Las reformas fueron elaboradas sobre la base de los principios pedagógicos de la época y, pese al franco servicio y desempeño de los referentes educativos, no lograron sus propósitos y objetivos a nivel de ejecución, por diversas causas, tales como: la insuficiente preparación de los docentes, y, fundamentalmente, la escasa comprensión de la filosofía de la reforma. Con la última de ellas, implantada a partir de 1975, la historia como asignatura

desapareció de los planes y se la adecuó con otras disciplinas bajo la denominación de Ciencias Sociales, pero sin variación en los contenidos programáticos acordes a la ideología nacionalista imperante, difundidos a través de los libros de textos en las escuelas primarias y colegios de nivel secundario. La enseñanza de la nueva disciplina se hallaba a cargo de docentes que inducían al desarrollo de la capacidad memorística, repetitiva y automática, en donde no se estimulaba el *saber hacer* sino el *saber decir* y que ha dejado su impronta en las memorias individuales y colectivas de todos los ciudadanos paraguayos.

El espíritu nacionalista impregnado de figuras militares y heroicas batallas, inculcado a los escolares de otrora, en el transcurso de los gobiernos de Higinio Morínigo y de Alfredo Stroessner, aún permanece vivo, en gran medida, en los adultos de hoy, pese a que con la Reforma Educativa implantada a partir de 1996, los textos de enseñanza de la historia adquirieron otra dimensión, con la incorporación de estudios más completos sobre la economía, industria, educación, democracia, género, demográfica, desarrollos culturales y sociales, con el acompañamiento de ejercicios que promueven la investigación histórica en todos los órdenes.

En las últimas décadas, la didáctica ha cambiado considerablemente, tanto en sus funciones como en los procedimientos recomendados y que enseñar ha dejado de ser la mera transmisión de conocimientos. Hoy día, se entiende que es una acción recíproca entre profesores y alumnos, así también como el aprender, no es retener conocimientos, sino que es un proceso que suscita cambios relativamente estables en el modo de sentir, de pensar y actuar en el que aprende.

Partiendo de esta conceptualización, los nuevos parámetros fueron planeados en respuesta a las pautas especificadas por la comunidad pedagógica con respecto a los manuales afirmando que estos deben ser concebidos como instrumentos válidos para la construcción y reproducción de las memorias, representando, al mismo tiempo, un ámbito interesante para indagar sobre las ambigüedades y las negligencias del sistema educativo, teniendo en cuenta que la escuela es el espacio en donde se alecciona y se forma –no solo se informa- a los educandos para promover su proyección futura hacia una sociedad más inclusiva y democrática.

## 5.-Bibliografía.

Alliot, E. (1884). *Elementos de Historia y Geografía*. Asunción: Imprenta La Reforma.

Amaral, R. (2006). *El novecientos paraguayo*. Asunción: Servilibro.

Archivo Nacional de Asunción. Sección Historia. *Real Cédula*, 13-IX--1543,

Benítez, L.G. (1972). *Historia del Paraguay*. Asunción: Comuneros S.R.L.

Brezzo, L. (2009). La Gran Polémica continúa. Buenos Aires. *Revista Nuevo Mundo*.

Calzada, Isidoro. (1966). *Historia de América*. Asunción: Editorial Don Bosco.

- Cardozo, E. s/f. *Apuntes de Historia Cultural del Paraguay*. 2da. Edición. Asunción: Biblioteca de Estudios Paraguayos.
- Carrón, J., Mary- Giménez, S. y otros. (2006). *La década del 40*. Asunción: Intercontinental.
- Constitución Nacional de 1870. Art. N° 5, 8, 18 y 72 inc. 14.
- Decreto N° 1, 1º-IX-1869.  
Decreto N° 23, 26-II-1936.  
Decreto N° 66, 19-III-1936.  
Decreto N° 2066, 3-II-1940.  
Decreto N° 8.635, 10-V-1945.  
Decreto N° 24.929. 16-II-1948.  
Decreto N° 29594, 27-IX-1957.  
Decreto N° 33.003, 16-I-1968.  
El Diario. Intervención de los colegios secundarios. 9-I-1940.
- Garay, Blas. (1896). *Compendio Elemental de Historia del Paraguay*. Madrid. Librería y Casa Editora A. Uribe Y C. Asunción del Paraguay.
- Gómez de Terán, Leopoldo y Pereira Gamba, Próspero (Terán y Gamba). (1879). *Compendio de Geografía e Historia del Paraguay*. Asunción. Imprenta La Reforma.
- Gómez Ríos, E. (1948). *Elementos de Historia General de América*. 2da. Edición. Asunción: Talleres Gráficos El Arte.
- Lewis, P. H. (1986). *Paraguay bajo Stroessner*. México: Fondo de Cultura Económica
- Manso, J. (1875). *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta 1874*. Buenos Aires.
- Massare de Kostianovsky, Olinda. (2011). *La instrucción pública en la época colonial*. 3ra. Edición. Asunción. Biblioteca de Estudios Paraguayos. UCA.
- Mensaje del Presidente de la República, Gral. Higinio Morínigo. 3-IX-1941.
- Mensaje del Presidente de la República, Gral. Higinio Morínigo. 8-IX-1942.
- Monte de López Moreira, M. (2016). *Historia del Paraguay*. 8va. Edición. Asunción: Servilibro.
- Monte de López Moreira, M., Graciela - Vallejos, R. (1994). *Historia de la Universidad Nacional*. Vol. III. Asunción: UNA.

- Neri Farina, B. (2003). *El último Supremo*. Asunción: El Lector.
- Pérez Acosta, J. (1948). *Don Carlos Antonio López Obrero Máximo. Labor Administrativa y Constructiva*. Asunción. Guaranía.
- Peters, H. (1996). *El sistema educativo paraguayo desde 1811 hasta 1865*. Asunción. Litocolor.
- Quintana de Horak, C. (1994). *Educación Escolar del Paraguay. Apuntes para una Historia*. Asunción. CEPAG. SUMANDO. En Alianza.
- Resolución Ministerial de Educación y Culto. Nº 37, 13-I-1956.
- Resolución Ministerial de Educación y Culto. Nº 55, 24-I-1956.
- Riquelme García, o. (1975). *El Colegio Conciliar de San Carlos, 1783-1822*. Asunción Cuadernos Republicanos Nº 10.
- Rivarola, D. (1995). *Estado y Educación Superior. Su evolución Histórica*. Asunción. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Rivarola, M. (1996). *Filosofía, pedagogías y percepción colectiva en la Historia del Paraguay*. Asunción. Academia Paraguaya de la Historia. Vol. XXXVI.
- Sarthou, B.-Mourié, G. (1938) *Historia de la Civilización*. 3ra. Edición. Buenos Aires. Editorial F.V.D.
- Seiferheld, Alfredo M. (1985). *Nazismo y Fascismo en el Paraguay. 1936- 1939*. Vol. I. Asunción. Editorial Histórica.
- Tavarozzi, A. (1951). *Historia de la Patria. Lecciones y Lectura*. Asunción, pp. 171/173.
- Telesca, I.. (2015). *La Guerra en la escuela. Textos de lectura y celebraciones escolares en el Paraguay de fines del XIX e inicios del XX*. Folia Histórica del Nordeste. Resistencia Chaco. Rca. Argentina.

## **La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad.**

*(The perception of teachers on the inclusion of students with disabilities)*

**Desireé Navarro Cintas**

*Departamento de Pedagogía (Universidad de Jaén, España)*

*Páginas 35-52*

*Fecha recepción: 11-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

### **Resumen.**

La inclusión educativa es la clave principal para ofrecer una educación para todos, en la que se acepten los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno/a y se acepte ante todo, las diferencias individuales de cada persona. Existen muchos factores determinantes en la buena práctica de una política inclusiva, en este artículo abordaremos uno de ellos, el papel del profesorado como mediador entre el alumnado para favorecer la educación inclusiva, por esta razón, tendremos por objetivo conocer la opinión de los docentes sobre la existencia de inclusión en el aula entre los compañeros, más específicamente entre el alumnado con discapacidad y el alumnado sin discapacidad. Para ello, hacemos una revisión de los principales hechos evolutivos de la Educación Especial y planteamos un estudio práctico para acercarnos a la respuesta de nuestro objetivo. Finalmente, establecemos las principales conclusiones que surgen a raíz del estudio planteado y recomendaciones para favorecer la inclusión.

**Palabras clave:** educación especial; inclusión; percepción; discapacidad; profesorado; diversidad.

### **Abstract.**

Inclusive education is the key to providing quality education for all, allowing students to develop individual strengths and gifts according to their own needs and abilities, and above all, accepting individual differences. There are many significant elements involved in the practice of good inclusive policies, in this article we will address one of them: the role of teachers as mediators among students to promote inclusive education, for this reason, our main aim is to know the opinion of teachers about how much students are aware, of how inclusive education is encouraged in the classroom among peers, specifically between disabled and non-disabled students. To do this, first we will present a theoretical framework in which the main special education developments will be addressed. Secondly, we will carry out a case study to approach the answer of our objective. Finally, we will propose a series of recommendations to promote inclusion

**Keywords:** special education; inclusion; perception; disability; teachers; diversity.



## **1.-Introducción.**

Podemos afirmar que la educación inclusiva tiene su origen en la lucha por alcanzar una EPT (escuela para todos), donde se acabe con la segregación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación, señala Parrilla (2002) hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo. Crear una *Escuela para todos*, movimiento apoyado por la UNESCO, supone que los niños y niñas tengan las mismas oportunidades para acceder y conseguir una educación de calidad, sin exclusiones de ningún alumno/a, tanto los que no tienen posibilidades de pertenecer a la educación reglada, como aquellos con una situación de clara desventaja dentro del sistema educativo sea por la razón que sea. Para Bautista (1993) la escuela para todos, supone cambiar estructuras, modificar actitudes, abrirse a la comunidad; debe cambiar el estilo de trabajo de algunos maestros, al tener que reconocer que cada niño es distinto; tiene unas necesidades específicas y progresa de acuerdo a sus posibilidades.

Es necesario conocer la percepción del profesorado sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo, ya que el rol del profesorado es muy importante puesto que debe fomentar desde las edades más tempranas los principales pilares de la inclusión, crear un clima de respeto, aceptación e igualdad para todos y hacer conscientes a los alumnos/as de que partiendo de las diferencias de los demás, ellos mismos pueden aprender y favorecerse. En consecuencia, es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles para conseguir que el maestro se comprometa con la plena inclusión, lo que supone que acepte a todos los alumnos/as como miembros valiosos de la clase. Si el maestro no valora al niño y no quiere tenerlo en su clase, probablemente surjan dificultades importantes para conseguir la inclusión plena (Stainback y Stainback, 1999).

Para conocer la percepción del profesorado se ha decidido realizar una investigación, en la cual mediante un cuestionario validado, queden recogidas las principales ideas de la visión de los profesores en cuanto a la inclusión que se establece en sus aulas respecto a los compañeros con discapacidad y los compañeros sin discapacidad, para así indicar con posterioridad recomendaciones que podrían ser de utilidad para el profesorado con la finalidad de incrementar la educación inclusiva, la cual consideramos de gran importancia para crear una nueva realidad educativa.

A continuación, revisaremos la evolución de las discapacidades a lo largo de la Historia, ya que para poder conocer el presente, se ha de buscar en las raíces del pasado.

## **2.-Discapacidad auditiva.**

Siguiendo a De Barros y Hernández (2015), Pedro Ponce de León (1520-1584), creó la primera escuela para sordos en el Monasterio de San Salvador de Oña, cerca de Madrid, España, donde enseñó hasta su muerte. Enseñó a los sordo-mudos a hablar,

estableció la relación causal entre sordera y mutismo, y comenzó en España los primeros ensayos para la instrucción de los sordomudos.

Siguiendo a Fortich (1987), Abate Carlos Miguel L'Epée (1712-1789) nació en Versalles, en 1760 se encargó el cuidado e instrucción de dos sordomudas gemelas, dedicando todos sus esfuerzos a esta tarea. El punto de partida fue el estudio de los signos mímico-gestuales que las niñas utilizaban en su comunicación, a los que fue agregando otros de su invención que llamó Signos Metódicos. Transformó en escuela gratuita para pobres la casa en donde vivía con su hermano y agrupó en ella a 60 alumnos. Tras su muerte por un decreto de 1771, su escuela fue elevada al rango de Instituto Nacional de Sordos y Mudos, en París. Su obra principal se tituló *Institución de los sordos y mudos por medio de los signos metódicos* París, 1776.

Samuel Heinicke (1727-1790) fundó la primera escuela de sordomudos en Alemania y defendió el método oral en contraposición del método mímico. Sus métodos eran estrictamente orales. Se oponía completamente al lenguaje de signos. Se interesó por los sordos después de conocer a un joven sordo mudo. Tuvo mucho éxito, el joven aprendió a hablar y a escribir. Posteriormente, decidió enseñar a otros alumnos sordos a entender el lenguaje oral, así como la comunicación escrita. Heinicke es conocido como de Padre del Método Alemán (De Barros y otros, 2015).

### **3.-Discapacidad visual.**

De acuerdo a López (2004) a pesar del abandono en el que las personas ciegas han vivido, a lo largo de la Historia ha habido algunos intentos de enseñarles un sistema de lectura y escritura en relieve, adaptado al tacto. Siguiendo a Hernández y De Barros (2015) Valentín Haüy (1745-1822) en el siglo XVIII, adopta la escritura en relieve, crea en 1784 el primer Instituto de Jóvenes Ciegos, les enseña a leer usando letras en madera. Propugna que los ciegos son educables y sostiene que un sentido puede ser reemplazado por otro, sustituyendo la vista por el tacto. Louis Braille (1809-1852), en el siglo XIX, alumno de Haüy, crea el Sistema de lecto-escritura sobre las bases de puntos en relieve.

Siguiendo a López (2004) destacamos una serie de hechos fundamentales. En el año 1842, se fundó el Real Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid, con la idea de enseñar e instruir a los deficientes visuales. Más tarde, la Ley de Beneficencia del 20 de Julio de 1849, defendía que los ciegos tenían derecho a ser educados en establecimientos adecuados, teniendo estos establecimientos carácter de beneficencia a cargo del Estado. En 1852, la Ley de Instrucción pública (conocida como ley Moyano) procuraba que hubiera, al menos, una escuela de esta clase en cada distrito universitario y que en las escuelas públicas se atendiera siempre que fuera posible la educación de aquellos. Por medio de la Real Orden del 13 de Marzo de 1860, el Estado recomendaba la admisión de alumnos/as ciegos en las escuelas ordinarias.

#### **4.-Discapacidad Mental.**

En el siglo XVII y en el siglo XVIII, los discapacitados intelectuales vivían con sus familias o en hospitales. Destacamos a Vicente de Paúl, nace el 24 de abril de 1581 en Pouy, un pueblo de la comarca de las Landas, en el sur de Francia muere el 27 de septiembre de 1660. Vicente es el primero que intenta instruir a un grupo de personas con discapacidad intelectual, fundó el Instituto de Saint Lazare (Hernández y otros, 2015).

Siguiendo a García (1994), Ph. Pinel (1745-1822), en 1793, se encargó de empezar a romper las cadenas con que se sujetaba a los pacientes, realizó estudios sobre diversas discapacidades y sobretodo introdujo trato humano y hasta métodos terapéuticos con los reclusos. Suprimió abusos y violencias físicas, proporcionó ambiente más tranquilo, amabilidad en relación, entretenimiento con lectura, música, conversaciones y oportunidad de trabajo en faenas agrícolas.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) crea en Suiza el Instituto de Iverdun, para niños desgraciados, con una enseñanza basada en la observación, dibujo, y ejercicios de lenguaje, lo que constituyó el fundamento de la Educación Intuitiva. Pestalozzi no desaprovechaba el tiempo, practicaba una enseñanza sistemática bien encausada, procuraba que los chicos aprendieran el porqué de las cosas y no solamente hacer estas mismas cosas por el hecho de hacerlas. Este era su método de enseñanza. Fröbel (1782-1852), fue el discípulo directo de Juan Enrique Pestalozzi, profundo innovador de la Pedagogía. Fröbel complemento genialmente las teorías de su maestro y creó el primer kindergarden, para niños de edad preescolar, donde introduce: Los Dones de Fröbel, el juego, los centros de interés; intentó educar a niños pequeños por manipulación y estimulación sensorial, incluido los niños anormales (Colmenero y otros, 2011).

Siguiendo a Bautista (1993), a finales del siglo XVIII y primeros del XIX, se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad, y es a partir de entonces cuando podemos considerar que surge la Educación Especial. La sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención se conciba, en un principio, más con carácter asistencial que educativo.

En el inicio del siglo XX se dan progresos importantes en la actitud de la población que pasa a considerar a las personas disminuidas como personas educables y en cuanto a la intervención interdisciplinar que incide a nivel médico-psicopedagógico y de asistencia social. (Torres y otros, 2011).

#### **5.-Principales pasos para el inicio de la integración.**

A finales de los años cincuenta surge un gran cambio conceptual en cuanto a la atención que requieren los discapacitados. Junto a la existencia de centros en los que se imparte una educación especial segregada para niños con discapacidad

mental, sordos, paráliticos cerebrales, ciegos, autistas... hay instituciones que se niegan a seguir en este perfil. Los padres se preguntan el motivo por el cual sus hijos están segregados del medio familiar y los docentes se cuestionan la función que están llevando a cabo, ya que la educación especial segregada no está cumpliendo el objetivo: la integración social. Para alcanzar la integración, debemos dar relevancia a los principios de normalización, sectorización y de individualización (Hernández y otros, 2011).

#### Normalización.

Siguiendo a Vega (2000), en el año 1969, Bank-Mikkelsen, Jefe del Servicio danés de Retraso Mental, empleó por vez primera el término normalización para designar toda una sistemática de actuación, encaminada a que los minusválidos lleven una vida lo más normal posible. La elaboración de la normativa correspondiente fue realizada, también en 1969, por Nirje, Director ejecutivo de la Asociación Sueca de Niños Deficientes Mentales, centrándola especialmente en torno a la creación y funcionamiento de residencias. Wolfensberger (1975) con su publicación *The principle of normalization in human services*, pretendió ofrecer la primera exposición detallada del principio de normalización que, desde su aparición en Escandinavia, estaba influyendo en los programas de actuación de gran número de países, con el mismo propósito, es decir, para dar una adaptabilidad más amplia al principio.

#### Sectorización.

Siguiendo a Vega (2000) el principio de sectorización, derivado del principio de normalización, es un principio de carácter organizativo referido a la prestación de servicios al sujeto con necesidades educativas especiales. Si se pretende que los sujetos tengan acceso a una vida lo más normalizada posible, parece esencial acercar los servicios que se necesiten allí, donde se produce la demanda y no situarlos en lugares distintos a los del entorno específico del discapacitado. En el ámbito educativo, de este principio deriva el derecho que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen a recibir las prestaciones que precisen en su medio ambiente natural.

#### Individualización.

Para Vega (2000) el principio de individualización implica atender a cada alumno en sus necesidades, de forma específica y diferenciada respecto a los demás, con independencia del tipo o grado de discapacidad que pueda presentar. Este principio mantiene una relación dialéctica con el principio de socialización. En efecto, si se acepta que el sujeto deficiente es único, la educación debe respetar en todo momento las características de esa unicidad y las peculiaridades psicofísicas que la caracterizan, sin olvidar el contexto en que vive. Este principio, por supuesto, se ha de aplicar a todos los sujetos, más allá de sus discapacidades. Desde este principio, se asume que los individuos aprenden de forma diferente y en diferentes tiempos y situaciones.

## 6.-De la integración a la inclusión.

El inicio de la inclusión: La Declaración de Salamanca (1994)

Un acontecimiento importante para el inicio de la inclusión, fue la Declaración de Salamanca (1994), en la que se reunieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, en Salamanca, España, con el propósito de garantizar una educación para todos, resaltando a los niños con necesidades educativas especiales. El principal objetivo es conseguir escuelas para todos (EPT) esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO).

Siguiendo a Arnáiz y Ortiz en Sánchez y Torres (1997), la orientación inclusiva fue uno de los rasgos importantes de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales de 1994 y en la que se pone de relieve que las escuelas normales con una orientación inclusiva son el medio más adecuado de combatir las actitudes discriminatorias construyendo comunidades de bienvenida, creando una sociedad inclusiva y logrando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejora la eficacia. La conferencia mundial adoptó un nuevo marco de acción, el principio del cual es que las escuelas ordinarias deberían acomodar a todos los niños, sin tener en cuenta las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras condiciones, puesto que la inclusión y la participación son esenciales para la dignidad humana y para el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de educación esto se refleja en llevar a cabo una auténtica igualdad de oportunidades.

Para comprender bien el término inclusión, es necesario establecer una definición previa del mismo, así pues, para Stainback y Stainback (1999), inclusión significa poder acoger a todos (a todos los alumnos, a todos los ciudadanos) con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. Siguiendo a León (2012), para Dyson, Howes y Roberts (2002) la educación inclusiva se define de acuerdo con la participación de los estudiantes en los aspectos claves de las escuelas: en sus culturas, sistemas compartidos de valores y de expectativas; sus planes de estudios, en las experiencias de aprendizajes propuestas; y sus comunidades, en los sistemas de relaciones que sostienen. Para Booth y Ainscow (2002) inclusión significa que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos. Significa la creación de comunidades que fomenten y celebren sus logros. UNESCO (2005), mantiene que la inclusión es un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Por último, para Matsura (2008), la educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso.

Una vez analizado el término inclusión, es importante y necesario comprender la diferencia existente entre integración e inclusión, ya que puede dar lugar a confusión, así, como se afirma en la Declaración del Foro Europeo de la Discapacidad 2009, incluso en las escuelas existe confusión entre la integración y la inclusión. La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela y la inclusión, por otra parte, requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y los estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales (León, 2012).

Por último, vamos a clarificar brevemente las principales ventajas de un aula inclusiva. Siguiendo a Stainback y Stainback (1999), las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. Las principales características de estas aulas son:

-Filosofía de clase: Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños sean parte del grupo y puedan aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se aprecia la diversidad; se cree que la diversidad fortalece el aula y brinda más oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

-Reglas de aula: En las aulas inclusivas, ha de presentarse los derechos de cada uno de los miembros. Estas reglas muestran la filosofía del tratamiento justo e igualitario y del respeto mutuo entre el alumnado, como con el resto de los miembros del centro.

-Enseñanza adaptada al alumnado: Se proporciona apoyo y asistencia al alumnado para ayudarles a alcanzar los fines curriculares adecuados. No se trata solo de dominar el currículo escolar conforme a una norma predeterminada, sin atender a sus distintas características y necesidades. Cuando es necesario y con la finalidad de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se ajusta, se extiende o ambas cosas.

-Apoyo en el aula ordinaria: Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente.

## **7.-Ideas previas de la percepción del profesorado ante la inclusión.**

Siguiendo a Chiner (2011) la entrada de aulas educativas cada vez más inclusivas han propiciado cambios de gran importancia en los roles y responsabilidades de los docentes. Estos cambios generalmente no han estado acompañados de un análisis

previo de su pensamiento (creencias y actitudes) hacia este proceso, cosa que puede estar perjudicando gravemente al progreso de la inclusión. Dado que la investigación sobre el pensamiento del docente demuestra que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del docente ante retos específicos (Richardson, 1996), el estudio de sus actitudes se convierte en elemento crucial para conocer el desarrollo del proceso y entender mejor el comportamiento instructivo del docente en la clase. Desde que comenzó el trascurso de integración escolar en la segunda mitad de la década de los ochenta se realizaron estudios con la finalidad de conocer cuáles eran las actitudes del profesorado español hacia la integración escolar y la inclusión. Los estudios más destacados son los de García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), Pallisera y Fullana (1992), Parrilla (1992), Carrión Martínez (1999) y Cardona (2000). En todos se llega a la conclusión de que los docentes españoles muestran una indiscutible contrariedad en cuanto a sus actitudes, dado que al mismo tiempo que aceptan la filosofía de la inclusión, presentan actitudes menos positivas en cuanto a su puesta en práctica. En una investigación realizada con ciento cuarenta docentes de escuelas públicas, privadas e ikastolas de la provincia de Vizcaya, Fernández González (1999) detectó dicha actitud ambivalente hacia la integración. Los participantes manifestaban una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva y una actitud de rechazo en cuanto a la praxis de la integración. En cuanto a las actitudes de los docentes de educación especial y de apoyo, Ojea (1999) observó que los docentes de apoyo eran los que revelaban una actitud más positiva hacia la integración.

Para Avramidis y Norwich (2004), en las actitudes del profesorado influyen diversos factores interrelacionados de muchas maneras. En cuanto a las variables relativas al profesorado, destaca: género, edad, años de experiencia docente, curso impartido, contacto con personas discapacitadas y rasgos de personalidad que podrían influir en la aceptación del principio de la inclusión.

## **8.-Marco empírico.**

Una vez revisada la teoría en la cual contextualizamos la presente investigación, damos lugar al marco empírico, donde analizamos el problema propuesto para realizar la investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar, el contexto de la investigación, la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos y el análisis de datos, para a partir de esto, finalizar con una serie de conclusiones y recomendaciones.

Problema.

Comenzaremos explicando el problema que se genera y por el cual se desarrolla la presente investigación. Tras haber analizado brevemente conceptos como inclusión, se planteó la cuestión de si realmente en el aula el profesorado interioriza este término correctamente y qué visión tiene sobre la inclusión del alumnado, centrándonos especialmente en el alumnado con discapacidad, concretando para ello el estudio en tres bloques fundamentales: la percepción de la inquietud de los

docentes por tener alumnos/as con discapacidad en el aula, la percepción del docente sobre la actitud de los compañeros hacia el alumnado con discapacidad y por último la percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a niños/as con discapacidad.

A raíz de la situación planteada, generamos el siguiente problema: ¿Es positiva la percepción que el profesorado tiene con respecto a la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula?

Objetivo general.

- Identificar la percepción del profesorado con respecto a la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula.

Objetivos específicos.

- Analizar si el profesorado percibe la inclusión del alumnado discapacitado con respecto a sus compañeros de clase.

- Mostrar si el profesorado, siente al alumno/a discapacitado/a como uno más de la clase o si siente inquietud por la atención que requiere.

- Examinar si el profesorado realmente aplica una dinámica inclusiva a diario en el aula.

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.

Como variables dependientes en el estudio, nos encontramos la visión del profesorado sobre la existencia o no de una dinámica inclusiva en su aula y la inclusión respecto a alumnos/as discapacitados con el medio que le rodea. Este factor es dependiente, ya que variará según las variables independientes. Las variables independientes que se establecen, son la edad del maestro o maestra, el género, los años de experiencia con alumnos discapacitados en su aula, el concepto de inclusión que el maestro/a tiene interiorizado y el centro en el que se ha realizado la encuesta.

HIPÓTESIS.

- La percepción del profesorado sobre la inclusión de alumnado discapacitado es positiva.

- La percepción del profesorado sobre la inclusión de alumnado discapacitado es negativa.

Contexto de la investigación.



A continuación, para poder contextualizar la investigación, se expondrá las principales características del centro en el cual fue realizada la misma. Nos centraremos en el contexto geográfico, socio-familiar y escolar del centro principalmente.

#### Contexto geográfico.

La presente investigación ha sido realizada en un centro de la provincia de Jaén, situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Este centro, tuvo que desplazarse y cambiar de ubicación cediendo las instalaciones a la Universidad de Jaén en el marco de un convenio entre esta, la Conserjería de Educación y el Ayuntamiento de Jaén. Posterior a este cambio, el nuevo edificio se sitúa en un barrio de la zona norte de Jaén, denominado Bulevar.

#### Contexto socio-familiar.

En cuanto al entorno socio-familiar, para la mayoría de los alumnos parece ser un factor importante. El nivel cultural y económico de una parte significativa de las familias es bajo y este dato puede hacernos reflexionar sobre sus repercusiones en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje. Una primera reflexión nos llevaría a considerar que su influencia en general es negativa. Parece que el interés de los padres por los temas educativos se relaciona directamente, aunque en distintos grados, con su nivel cultural y además se proyecta sobre el bagaje personal que aportan los niños (niveles de vocabulario, sociabilidad, hábitos culturales, etc.) Una segunda reflexión nos sitúa ante la evidencia de que cada familia, independientemente de su propio nivel cultural y económico, se comporta de manera diferente ante el hecho educativo.

En algunos casos, la falta de modelos "culturalistas" es un obstáculo para el desarrollo eficaz de la labor de los maestros. En otros casos puede servir de incentivo para conseguir unos estudios y una preparación que los padres no han podido tener. Ambos casos coexisten en nuestra aula, padres que demuestran un gran interés por la marcha de sus hijos en el colegio, junto a los que lo tienen más escaso y transmiten la sensación de la escolaridad de sus hijos no representa más que la satisfacción de una necesidad básica.

#### Contexto escolar.

En cuanto a la organización del centro, podemos decir que cuenta con tres líneas en educación Infantil con diez unidades (tres aulas para los 3 años, tres para los 4 años y 4 para los 5 años), tres líneas completas en Primaria que constan de 18 unidades, es de destacar que en la línea del a, siempre se encuentran los chicos que tienen necesidades educativas graves como autismo, síndrome de Down... El centro tiene establecido como modelo lingüístico el castellano, aunque este año se ha incorporado como centro bilingüe.

#### Población y muestra.

La investigación se ha llevado a cabo en un centro de Jaén capital, este centro cuenta con 6 tutores para Infantil, 18 tutores para Primaria, 2 especialistas de Idioma Inglés, 1 especialista de Religión, 2 especialistas de Educación Física, y 1 especialista de Música. Es un centro acogedor y con gran experiencia en el ámbito de la Educación Especial. Para realizar nuestro estudio, seleccionamos todos los tutores de Infantil y Primaria y especialistas de Educación Física, Inglés, Religión y Música, es decir la población coincide con la muestra.

#### Tipo de investigación.

La presente investigación, es de tipo descriptiva. Siguiendo a Amón (1997) la investigación descriptiva se limita a recoger, ordenar y analizar los datos de una muestra. Es decir, se limita a describir la muestra. Por tanto, a través de este proceso se permitirá a los lectores conocer información importante sobre el hecho que se investiga. En nuestro estudio, se pretende dar información sobre cuál es la visión del profesorado sobre la existencia o no del principio de inclusión en su aula, para posteriormente realizar una serie de mejoras y recomendaciones, sobre cómo involucrar a todo el alumnado en este mecanismo inclusivo y generar una educación de calidad.

#### Metodología.

La metodología de nuestra investigación es de tipo cuantitativa. Así en el estudio, se establecen una serie de frecuencias de respuesta para cada ítem, por lo que se indican una serie de magnitudes numéricas. Los autores Latorre, del Rincón y Arnal (1992), indican una serie de características de la investigación cuantitativa: considera la realidad como algo externo al investigador, singular y tangible, que puede fragmentarse en variables, su cometido es conocer y explicar la realidad para predecirla y controlarla, establece como criterios de calidad la validez, la fiabilidad y la objetividad, se basa en instrumentos que implican la codificación (cuantificación) de los hechos, utilizando test, cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, y es de carácter estadístico (Gil, 2004).

#### **9.-Instrumentos, validación y proceso de recolección de datos.**

##### Instrumentos para la recolección de datos.

Para la presente investigación, en primer lugar, decidimos utilizar la escala Likert. Podemos establecer una primera aproximación al concepto de la escala Likert, según Gil (2004), la escala Likert, es una escala compuesta por ítems, en la cual los sujetos responden indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con el ítem, es decir, su juicio de valor del ítem, o de otra forma lo que debería ser no lo que sea el ítem. Cada sujeto tiene como puntuación global la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem.

Siguiendo a Morales, Urosa y Blanco (2003), las principales características de las escalas Likert son:

- Las actitudes de las personas pueden medirse mediante preguntas (opiniones) que muestran pensamientos, creencias y conductas probables sobre el objeto de la actitud.
- Estas opiniones (items) tienen el mismo significado para todos los sujetos.
- Para responder los sujetos expresan el grado de acuerdo con las opiniones, y estas respuestas se pueden codificar con números sucesivos según sea el grado de acuerdo con las opiniones.

Hemos aplicado la escala de Suriá (2012). Esta escala fue publicada en la revista española de orientación y psicopedagogía (Vol. 23, nº3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.96 – 109). La escala se compone de 23 ítems, los cuales se subdividen en tres bloques diferenciales, el primer bloque tiene como objetivo conocer la percepción de inquietud del docente por el hecho de tener alumnado con discapacidad en su aula, el segundo bloque conocer la percepción del profesorado sobre la actitud que tiene el alumnado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad y por último, el tercer bloque destinado a conocer si el profesorado opina que es necesario tener más formación para atender al alumnado con discapacidad.

Validación.

La escala utilizada para este estudio, está validada ya que se utilizó previamente para otro estudio publicado en la revista española de orientación y psicopedagogía (Vol. 23, nº3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.96 – 109), realizado por Raquel Suriá Martínez (como hemos indicado anteriormente).

Para hallar la validez del cuestionario Suriá (2012) usó el análisis factorial exploratorio. Antes de esto, efectuó el análisis de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el resultado derivado fue de .681, el cual revela que es aceptable utilizar el análisis Factorial. De la misma forma, la prueba de esfericidad de Bartlett mostró que la matriz de puntuaciones cumplía el supuesto de identidad (<05).

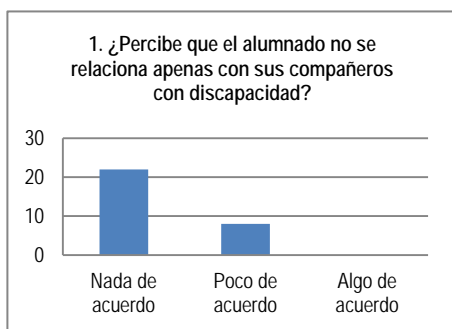
Proceso de recolección de datos.

Una vez revisada la escala, nos decidimos a distribuirla por el centro elegido previamente, antes de ello, fue necesario hablar con el director de dicho centro, para pedir el permiso correspondiente y poder entregar las escalas Likert al profesorado, explicando el objetivo de nuestro estudio y nuestra procedencia (Universidad de Jaén). El plazo establecido para la realización de las escalas, fue de una semana para dar un margen flexible y que el profesorado pudiese rellenarlo más cómodamente. Pasado este tiempo, recogimos personalmente dichas escalas en el centro y agradecemos su colaboración.

Análisis e interpretación de los datos.

A continuación, daremos paso al análisis de la información conseguida a partir de la entrega de las escalas al profesorado. Se mostrarán unas gráficas representativas de los principales datos obtenidos y un breve comentario sobre los mismos. Desde este punto de partida, podremos emitir una serie de conclusiones, que darán lugar a las posibles pautas de mejora y recomendaciones.

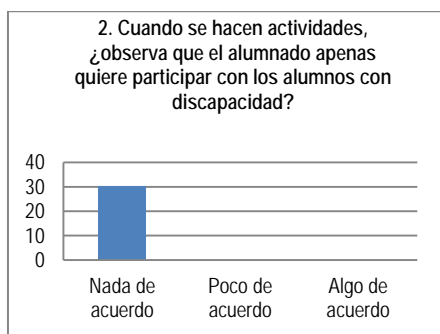
**Gráfico 1**



Como podemos observar, la mayor parte del profesorado afirma que los alumnos/as con discapacidad se relacionan a menudo con el alumnado sin discapacidad.

Fuente propia

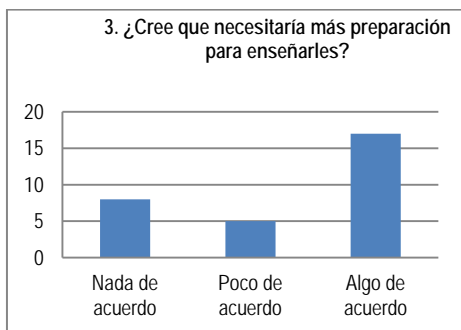
**Gráfico 2**



Observando los datos, se muestra una homogeneidad absoluta en las respuestas ofrecidas por el profesorado, que indican que todos los alumnos/as, muestran una actitud positiva en cuanto a la cooperación que se da con los alumnos/as con discapacidad.

Fuente propia

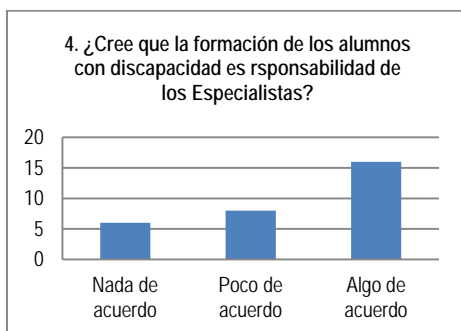
Gráfico 3



Según los datos, la mayoría del profesorado siente que necesitaría más preparación para poder atender y enseñar más cómodamente y mejor al alumnado con discapacidad.

Fuente propia

Gráfico 4



Según los datos, la mayor parte del profesorado, cree que la enseñanza de estos niños/as sería más adecuada si ésta fuera realizada por un maestro/a especialista.

Fuente propia

### Conclusión.

El presente estudio, tiene como objetivo principal conocer la percepción que tiene el profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en su aula, para partiendo de esa percepción, llegar a unas conclusiones, las cuales desarrollaremos a continuación.

Cabe destacar de nuevo, la importancia de este estudio, la relevancia del papel del profesorado en el proceso de inclusión de cualquier alumno o alumna, ya que siguiendo a Peñafiel (2006), el profesorado ha de aceptar la diversidad como principio fundamental del proceso escolar, ha de tener una actitud profesional, que se base en ver lo positivo de cada alumno y a partir de ello buscar las metas comunes de la enseñanza obligatoria, a través de un papel mediador entre el alumno y el conocimiento que le rodea.

Una vez conocida la opinión del profesorado, podemos concluir los siguientes aspectos: En primer lugar, analizamos el primer objetivo específico propuesto para el estudio, (analizar si el profesorado percibe la inclusión del alumnado discapacitado con respecto a sus compañeros de clase), concluyendo que la mayor parte del profesorado que realizó la encuesta en el centro seleccionado, percibe que si existe inclusión en su aula por parte de compañeros/as sin discapacidad y con discapacidad, ya que el profesorado observa como los unos a los otros presentan total disposición para ayudarse mutuamente en las tareas de clase, se interrelacionan para realizar actividades y no muestran palabras despectivas entre unos y otros. Por lo que podemos afirmar, que el profesorado si percibe el clima que se establece en el aula, por lo general favorable entre el alumnado con discapacidad y sus iguales. En segundo lugar, el segundo objetivo específico, (analizar si el profesorado, siente al alumno/a discapacitado/a como uno más de la clase o si siente inquietud por la atención que requiere), genera bastante controversia, ya que por una parte, siguiendo los resultados que nos muestra la escala realizada por el profesorado, podemos afirmar que éste no siente incomodidad por la presencia de alumnado con discapacidad en su aula, es decir, los incluyen como un alumno/a más del aula, toman el tiempo necesario para la explicación de las tareas, no tienen problema para establecer con ellos una conversación, una relación alumno-tutor o para mandar unas tareas diferentes o más adaptadas para ellos, sin embargo, partiendo de los datos obtenidos, si podemos afirmar cierta incomodidad por parte del profesorado en cuanto al proceso de docencia con este alumnado, ya que la mayoría de los docentes encuestados sienten preocupación por no poder transmitirles las enseñanzas de una forma completa y correcta, sienten que deberían de tener más preparación para este tipo de alumnado, lo que desemboca en malestar y en la idea de que este alumnado sería mejor atendido por Especialistas.

Por último, el tercer objetivo específico, (examinar si el profesorado realmente aplica una dinámica inclusiva a diario en el aula), nos lleva a reflexionar sobre las actuaciones que el profesorado ha de llevar a cabo para fomentar un clima inclusivo en su aula, uno de los pilares fundamentales para ello, es el trabajo cooperativo, a partir del cual los niños/as tienden a relacionarse y a sentirse parte del grupo. Por ello, partiendo de las respuestas del profesorado ante variadas preguntas de la escala, podemos concluir que si se aplica una dinámica inclusiva a diario en el aula, ya que el profesorado afirma que los alumnos/as sin discapacidad se relacionan con los alumnos con discapacidad, se ayudan mutuamente en la realización de trabajos en grupo, en la toma de apuntes y en la realización de tareas.

Una vez analizados con detalle los objetivos específicos, nos centraremos en el objetivo general de nuestro estudio, (identificar la percepción del profesorado con respecto a la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula), afirmando que en general, el profesorado si tiene una percepción positiva sobre la inclusión que se establece, entre alumnado con discapacidad y los compañeros de clase. Este aspecto, es muy positivo ya que a partir de una buena inclusión todos los alumnos/as se benefician, todos pueden aprender de las diferencias de sus

compañeros/as y además integrar uno de los pilares fundamentales de la educación, el respeto hacia los demás.

En cuanto al problema planteado para la investigación, afirmamos que el profesorado si mantiene una percepción positiva sobre la inclusión de estos alumnos/as en el aula, por lo que confirmamos una de nuestras hipótesis planteadas: la percepción del profesorado sobre la inclusión de alumnado discapacitado es positiva. No obstante, el estudio también refleja actitudes contradictorias ante un clima inclusivo en su totalidad, más concretamente en las opiniones, preocupación y malestar del profesorado por transmitir sus enseñanzas a estos alumnos/as y por las adaptaciones que suponen con respecto al resto del grupo, en base a esto, a continuación, presentamos una serie de mejoras y recomendaciones.

### **Recomendaciones.**

Tras la realización de las conclusiones a las cuales nos ha llevado la puesta en práctica de la investigación, hemos de reflexionar sobre muchos aspectos para poder indagar y poner en marcha una serie de mejoras que sirvan a los docentes en su labor diaria en el aula.

En primer lugar, unos de los aspectos negativos a los que hemos podido llegar a la conclusión, es el malestar del docente por su falta de preparación para la enseñanza de niños/as con discapacidad. Ante esto, sugerimos que el docente tome conciencia de la importancia que este tema supone para todos y cada uno de los alumnos/as que forman su clase y que se instruya en la dinámica que conlleva un aula inclusiva, en las ventajas, en las reglas y pautas a seguir para formar un aula con esta dinámica, además que sea consciente de que para que se interiorice en el alumnado esta inclusión se ha de seguir este proceso a diario, todos los días los niños/as, tienen que sentirse parte clave y fundamental de la clase, sentirse incluidos y respetados por lo demás. Como indica Peñafiel (2006), la adopción por parte del profesorado ordinario de una metodología adecuada es la única garantía que hay para que el proceso de normalización del alumnado con discapacidades sea una realidad y no un acto forzado por la legislación educativa. Por ello, la figura del docente es una pieza clave en la inclusión y por consiguiente, en las relaciones que se establecen entre los alumnos/as con discapacidad y sus iguales.

Otro aspecto a destacar, para promover una plena inclusión en el alumnado, es el trabajo colaborativo entre iguales, es decir, establecer grupos de trabajo, grupos heterogéneos, para dar la posibilidad de socialización a todos por igual. Esta medida fomentará que el alumnado se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje y además sea consciente de ayudar a los demás compañeros/as de su grupo. Adaptando los contenidos y objetivos a alcanzar por los alumnos/as con discapacidad, éstos pueden colaborar al igual con el grupo y sentirse parte de la clase. Además de ello, los compañeros/as pueden enriquecerse aprendiendo unos de los otros, aprendiendo de sus diferencias, por lo que supone una medida a tener en cuenta por el profesorado y a llevar a cabo en el aula.

Por último, reflexionando sobre el estudio en su conjunto, es necesario destacar la importancia que cobra la inclusión, ya que todos y todas tenemos el derecho y la obligación de formar parte de la sociedad y de acceder a una educación de calidad, una educación igualitaria para todos.

### **Bibliografía.**

- Amón, J. (1997). *Estadística para psicólogos I*. Madrid: Pirámide.
- Arnáiz y Ortiz (1997). En Sánchez, A. y Torres González, J. (1997). *Educación especial. I, Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- (2002), pp: 129-147. Recuperado el 3 de Mayo de 2016 de <http://www.once.org/appdocumentos/once/prod/SS-PUB-EDM-25B.pdf#page=23>
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis de doctorado). Recuperado el 5 de Mayo de 2016 de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)
- Fortich, L. (1987). *La deficiencia auditiva*. Valencia: Promolibro.
- García, E. (1994). *La integración escolar*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gil, J. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández A.; Torres J. y Colmenero (2011). *Bases psicopedagógicas para una educación inclusiva de calidad. Material de apoyo para el docente universitario*. Granada: Ediciones Adeo.
- Hernández, A., y De Barros, C. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: Olelibros.com
- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- León, M. (2012). *Educación inclusiva*. Madrid: Síntesis.



- López, M. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. La Coruña: Netbiblo.
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327, (2002), pp. (11-29). Recuperado el 12 de Febrero de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Peñañiel, F. (2006). *La intervención en educación especial*. Madrid: Editorial CCS.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Suriá, R. (2012). *Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?* *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. Vol. 23, n. 3 (3. cuatrimestre 2012), pp. 96-109. Recuperado el 12 de Febrero de 2016 de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-3%20-%20Suria.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca.
- Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad*. Valencia: Nau Llibres.

**O papel do intérprete de libras no processo de construção da aprendizagem da pessoa com surdez**

*(The pounds of interpreter's role in the process of construction of the person of learning with hearing)*

**Jussara Jane Araújo Sales**

*Universidad Internacional Tres Fronteras*

**Rosa Janisara Araújo Sales**

*Universidade Federal do Amazonas – UFAM*

**Takechi Gomes Nakazaki**

*Universidad Internacional Tres Fronteras*

*Páginas 53-69*

*Fecha recepción: 11-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

**Resumo.**

Este artigo, em que aborda como tema O Papel do intérprete de Libras no processo de construção da aprendizagem da pessoa com Surdez, tendo como seu objetivo: Compreender a realidade do intérprete de Libras em uma escola regular inclusiva em Boa Vista/RR. A Metodologia utilizada é de referências bibliográficas, a qualitativa que mostra nos seus acervos a qualidade deste estudo, que foca mostra o trabalho realizado. Em uma escola Estadual de Ensino Médio. Os resultados desta pesquisa demonstram a necessidade do Interpretador de Libras em sala de aula para a tradução dos conteúdos em que o aluno com surdez não tem o domínio da segunda língua. O intérprete tem somente a função de traduzir o que o professor passa para o aluno, não podendo este ensinar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Bilinguismo; Libras; Surdez; Intérprete de Libras.

**Abstract.**

This article, which deals with the theme: The Libras interpreter's role in the person learning the building process with Deafness, having as its objective understand the reality of Libras interpreter in Boa Vista / RR. The methodology used is references, qualitative showing in their collections the quality of this study. The research took place in a state school to high school. The results of this research demonstrates the need for Interpret pounds in the classroom for the translation of content in the student with hearing loss have no second language domain. The interpreter only has the function to translate what the teacher goes to the student and can not teach this.

**Keywords:** Inclusive education; bilingualism; pounds; Deafness; Interpreter pounds.

## **Introdução.**

Sabe-se que a língua é o principal meio de desenvolvimento do processo cognitivo do pensamento humano. Por isso a presença de uma língua é considerada fator indispensável ao desenvolvimento dos processos mentais. Surdez e suas limitações necessitam de recursos que possam ajudar as limitações de alunos com deficiência auditiva em seu aprendizado, no seu convívio diário com, então o papel do Interpretador de Libras é necessário para a tradução dos conteúdos em que o aluno com surdez não tem o domínio da segunda língua.

No entanto, educação inclusiva nos dias atuais é um debate muito presente na educação. Nunca foi tão discutido e refletido o princípio constitucional da igualdade, condições de acesso e permanência na escola.

No entanto, a efetivação desse processo continua sendo um desafio para as instituições de ensino, pois, se por um lado as propostas da educação inclusiva vêm ganhando espaços sociais, por outro, ainda continuam sendo precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico especializado e a capacitação dos professores para proporcionar uma educação inclusiva de qualidade.

O professor que leciona para alunos com Surdez deve ser além de professor, ele deve ser um pesquisador para atualizar-se constantemente na área dos aspectos cognitivo e sócio afetivo para desenvolver um bom trabalho em sala de aula com os alunos com Surdez.

O objetivo desta pesquisa é compreender a realidade do intérprete de Libras em uma escola regular inclusiva em Boa Vista/RR. Para isso, será discutida a questão do papel do intérprete de Libras na sala de aula com inclusão de surdos na escola regular, analisado de entrevistas respondido pela intérprete e professores dessa escola.

### **1.-Educação de Pessoas com Surdez.**

No decorrer da história a surdez era vista somente no aspecto negativo, as pessoas com deficiência enfrentavam todo tipo de preconceito, a elas era negado o direito de participar da sociedade, tinham suas sobrevivências ameaçadas. A educação inclusiva nos dias atuais é um debate muito presente na educação. Nunca foi tão discutido e refletido o princípio constitucional da igualdade, condições de acesso e permanência na escola, implicando na necessidade de reverter os antigos conceitos de normalidade e ruptura nos paradigmas de aprendizagem. E, afirmar novos valores na escola que preservem o acesso à cidadania e à garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos nos diferentes espaços da organização social.

Ao longo dos anos os acordos internacionais, legislações, decretos, resoluções dentre outras manifestações legais provocaram mudanças significativas na educação, respeitando dessa forma os direitos pertinentes à educação, à participação e à igualdade de oportunidades para crianças, com o objetivo de oferecer-lhes uma educação de qualidade, que atenda às necessidades básicas de aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento das competências necessárias

para uma boa participação social, mas especificamente nas áreas econômica, política e cultural do país (QUADRO, 2008).

A partir do século XVI têm-se relatos dos primeiros educadores de surdos que utilizam diferentes métodos para alcançar seus objetivos. Alguns utilizavam apenas a língua oral, outros utilizavam as línguas de sinais ou criaram códigos visuais, que não se configuravam como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos (PÉRISSÉ, 2013).

Em 1750, na França, abade Charles Michel de L'Épée, pessoa bastante importante na história dos surdos, iniciou uma aproximação com os surdos que viviam como marginais nas ruas de Paris. L'Épée aprendeu com eles sua língua de sinais e criou "Sinais Metódicos", uma combinação de língua de Sinais com a gramática sinalizada francesa. O abade, alguns anos, difundiu suas ideias e educou diversos surdos com sua metodologia (PÉRISSÉ, 2013).

O século XVIII pode ser considerado um período muito importante na educação dos surdos, no sentido do aumento de qualidade desta educação e na quantidade de surdos que tiveram acesso a está. Tal melhoria foi possível graças a utilização da língua de Sinais na Europa e também nos Estados Unidos (PÉRISSÉ, 2013).

Devido ao avanço tecnológico das próteses auditivas na década de 1860, a ideia de que o surdo poderia falar causou uma mudança nas ideias dos profissionais da área, que passaram a investir neste aprendizado. Nesta época começou a difusão da ideia de que a aquisição da língua de sinais pela criança surda retardaria a aprendizagem da língua oral (PÉRISSÉ, 2013).

A Comunicação Total surgiu na década de 1960, após publicação do linguístico Willian Storckoe, comprovando ser a Língua de Sinais realmente uma língua. A Comunicação Total propõe uma nova maneira de perceber o surdo, sua educação e vida. O surdo passa a ser considerado um indivíduo diferente e não deficiente, por isto o termo "deficiente auditivo" é substituído por suro. A própria comunidade surda pede para ser chamada assim, afirmando não ser deficiente e sim diferente (PÉRISSÉ, 2013).

A Comunicação Total crítica o oralismo devido à proibição que este faz em relação ao uso da Língua de Sinais ou de qualquer código manual que possa facilitar a comunicação da criança surda. Esta proibição acaba por prolongar ainda mais o período de atraso de linguagem da criança, provocando diversas consequências para o seu desenvolvimento. A Comunicação Total acusa, então, o Oralismo de apenas se preocupar com a aprendizagem da língua oral, esquecendo a importância da comunicação para a criança surda e sua família, além de para os surdos adultos (PÉRISSÉ, 2013).

### 1.1.-Bilinguismo.

Tem como pressuposto básico a necessidade de o surdo ser bilingue, ou seja, este deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. Estas duas línguas não devem ser utilizadas simultaneamente – como propõe a Comunicação Total -, para que suas estruturas sejam preservadas (PÉRISSÉ, 2013).

A expressão do bilinguismo é a aquisição de duas ou, mas línguas dentro de um país onde o indivíduo nasceu. A criança surda deve-se colocada, portanto a exposição de uma língua obedecendo a suas fases para aquisição e proporcionar o seu desenvolvimento fundamental de aprendizagem. Não privando e sim dando o direito ao respeito e sua integridade de vida, tanto no convívio escolar ou familiar (PÉRISSE, 2013).

Segundo Périssé (2003, p. 89), em que dita ser: *“o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país”*.

Se, no Brasil, as primeiras propostas da educação bilingue só apareceram com Brito em 1986, a UNESCO em 1954, Skliar (1998) e Botelho (2005, p. 111), já definiam a educação bilingue como *“o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua”*. O que a UNESCO e Brito anteviram foi o fato de o bilinguismo inovar nas práticas de ensino e a forma de conceber a surdez.

Para Botelho (2005, pp. 111-112), a educação bilingue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classe com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar.

É de fundamental importância que para garantir o sucesso da educação bilingue a língua de sinais – concebida como língua materna – deve ser apresentada a mais cedo possível a criança surda.

É sabido que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes. Então, para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais é de fundamental importância que a família se empenhe em aprender a língua de sinais.

Para Quadro (2008, P. 39), as crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: das culturas e identidades que se entrecruzam.

*“Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará no desenvolvimento mais consistente do seu espaço escolar”*. Nesse contexto, fica cada vez mais evidente a importância da família no processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda. Mas a escola também deve criar meios que possibilitem o encontro das crianças com adultos surdos, até mesmo para eles se espelharem e visualizarem numa vida normal como cidadãos surdos (BOTELHO, 2005).

Uma das maiores contribuições da educação bilingue é que ela possibilita para o surdo, pela primeira vez, em toda história da educação de surdos, a construção de uma proposta educacional que é pensada por surdos e para surdos.

Nas escolas ditas normais podemos presenciar que o bilingue é apenas uma preocupação com a questão linguística na educação para surdos, ou seja, os professores têm um foco apenas na aprendizagem do ensino do português. Nessas escolas bilingues, a língua de sinais é imposta para os educadores como sendo a solução para todos os problemas educacionais dos surdos e ainda pior é encarada como um meio de acesso a língua considerada mais importante que é a língua portuguesa (BOTELHO, 2005).

De acordo o decreto n°. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu sexto capítulo, que trata da garantia do direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva a educação bilíngue é definida da seguinte forma: §1º são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Isso mostra que, as leis que vigoram nas políticas educacionais para a educação de surdos estão equivocadas em considerar que o surdo ou a surdez se reduz apenas ao ensino e a aprendizagem de uma língua (BOTELHO, 2005).

Assim, é necessário destacar que para que haja uma real implementação da abordagem educacional baseada na perspectiva bilíngue é importante que possamos inserir nos debates sobre a educação para surdos não apenas a situação linguística característica da comunidade surda, mas a relevância desta nova concepção de surdez (BOTELHO, 2005).

Nesta situação, caso sejam consolidadas todas essas propostas, estaremos diante de um momento de transição de paradigmas na educação para surdos que, pressupõe a relação de todas as principais discussões sobre a concepção de educação e de surdez, o papel do professor e as políticas públicas. Se concretizado, todas essas situações problemas serão garantidas ao sujeito surdo a possibilidade de se sentir cidadãos (BOTELHO, 2005).

Nessa ótica, o que podemos concluir sobre as primeiras ações da educação bilíngue, é que apenas garantir o acesso a duas línguas não vai determinar o sucesso da educação para surdo. Devemos entender que as questões linguísticas – e não apenas ela – as políticas educacionais, as metodologias de ensino, além, é claro, de uma nova concepção sobre a surdez, devem constituir uma espécie de “ciclo de metas” a serem elaboradas e executadas em prol de uma educação para surdos de qualidade. Com isso, a educação bilíngue cumprirá com a sua principal função que é a de formar cidadãos surdos que reconhecem e respeitam seus membros e sua cultura (BOTELHO, 2005).

Devido ao processo da inclusão ainda estar em construção acarreta uma série de consequências que dificultam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais não só no convívio escolar, mas também na sociedade e no meio familiar. A com a pouca oferta de cursos de libras e outras línguas de sinais principalmente para a comunidade escolar o trabalho com as famílias, a reorganização da proposta curricular, fica desordenado. É interessante que se tomem medidas que organizem as estratégias metodológicas e a organização do ambiente da sala de aula para facilitar a interação e a comunicação. “O ambiente bilíngue ideal pressuporia o conhecimento da língua de sinais pelo maior número de pessoas na escola” (FERNANDES, 2005).

O processo de inclusão do aluno surdo envolve a quebra de vários paradigmas e obstáculos criados pelo sistema político educacional e social bem como reflexões e discussões nas quais se englobam concepções cristalizadas em relação à surdez propriamente dita, também estudos teóricos e práticos a respeito do assunto.

Um ponto a ser destacado é a combinação de diferentes tipos ações que venham a agrupar esses alunos, facilitando uma ampla visualização de toda a sala de aula pelo aluno surdo e sua consequente interação com os colegas isso pode acontecer

através da proposta aos alunos em executar atividades de sala em forma de círculos, em duplas ou grupos, etc.; introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais como: alfabeto manual, gestos naturais, mímica, ilustrações, vídeo, TV, retroprojetor etc. no desenvolvimento das atividades curriculares, a fim de facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos; planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução tais como pesquisa, questionários, entrevista, etc. e expressão executado por meio de vários tipos de atividades lúdicas, desenho, dramatização, maquetes, etc.; promover a interação entre professores, gestores, coordenadores, comunidade educativa e alunos do ensino regular e da educação especial (FERNANDES, 2005). Sendo de primordial importância para que possa ser despertado nos alunos com surdez o gosto pela educação em libras, pois a linguagem de sinais pode propiciar um ensino de melhor qualidade para comunicação com as crianças e jovens surdos e dá oportunidades para que essas venham a se comunicar e ter momentos de alegria e imaginação, enriquecendo assim suas mentes para desenvolver a capacidade de entender seus semelhantes, e que tenham um relacionamento de uma forma harmoniosa e alegre.

## **2.-Conceito de Libras.**

Sabe-se que estudar a LIBRAS é uma forma que permite a possibilidade de apresentar ao mundo que essa pessoa surda é capaz de fazer qualquer coisa como qualquer outra normal, ou seja, as mesmas coisas que um indivíduo ouvinte, a diferença entre elas é apenas a presença ou ausência da audição, tudo isso são fatores que não podem deixar de ser observado em sala de aula, e aproveitado como suporte nas atividades escolares.

Por isso é fundamental trabalhar com o incentivo pela comunicação gestual e cultural para que os alunos ouvintes possam se familiarizar com a língua materna dos surdos; a linguagem de sinais. É importante tentar levar a esse ouvinte a conhecer o mundo da pessoa com surdez, é vivenciando sua história de forma experimental, haverá uma melhor compreensão do desenvolvimento e da lógica da língua de sinais, conseqüentemente a necessidade do ser compreender e de ser respeitado os seus direitos como cidadão, seja ela dentro ou fora de sua comunidade.

A inclusão tem sido defendida como uma forma de se eliminar preconceitos, visando ao desenvolvimento e à socialização dos excluídos. A educação inclusiva tem como objetivo oferecer um sistema de ensino de qualidade que atenda a todos as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Silva (2003, p. 30), o projeto da educação inclusiva, analisado do ponto vista histórico e conceitual no Brasil as pessoas surdas têm sido excluídas do espaço escolar onde tem se efetivado a aquisição da linguagem oral e escrita daqueles que frequentam as classes regulares. Por muitos e muitos anos os surdos foram atendidos em sua escolarização em instituições filantrópicas: institutos, associações, etc.

Conforme Silva (2003, p.32), a integração escolar tem como objetivo colocar o aluno com deficiência na escola de ensino regular, sendo que essa permanece organizada da mesma forma que antes, sendo o aluno que foi inserido é que deverá adaptar-se

a ela. Mas, nas regras da proposta inclusiva é a escola que tem que se reorganizar para atender a especificidade de cada aluno. Sendo assim, o foco da integração é o aluno com deficiência e o foco da inclusão é o sistema de ensino que tem que oferecer um ensino de qualidade a todos sem distinção.

Conforme Silva (2003, p. 31), hoje se faz necessário enfrentar o desafio de transformar o perfil da escola comum, levando-a a receber e incorporar o perfil da escola acolhedora e inclusiva, reavaliando suas práticas educativas inclusivas e pedagógicas e conseqüentemente vencendo todos os desafios propostos pela a correta política educacional inclusiva, fazendo da escola um receptor de todos e para todos.

A grande parte das escolas não apresenta um quadro de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no caso atendimentos adequados e adaptados às necessidades dos surdos. Existe a necessidade de salas apropriadas como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, materiais didáticos adaptados, de recursos visuais, de metodologias e, principalmente, de professores especializados (SILVA, 2003).

A concepção de inclusão vai além da mera permanência física do aluno na escola. Envolve a aceitação das diferenças e requer providências de meios que garantam a sua permanência na escola. Essa concepção rompe paradigmas instituídos e promove o desenvolvimento do potencial de todos os alunos, respeitando as diferenças e atendendo suas necessidades. Tal enfoque impõe mudanças importantes no funcionamento do sistema educacional, uma vez que a escola inclusiva está aberta para criar condições para todos os alunos e não somente para aqueles com deficiências.

Quando se trata da inclusão o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade valorizando as diferenças. Almeida (2007, p.336) ressalta que: "Formar professor é muito mais que informar e repassar conceitos, são prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando".

Então vale ressaltar que o professor é uma ponte fundamental no processo da inclusão e é de fato que a inclusão traz em si um novo paradigma de educação, e com essa mudança espera-se um novo professor, que seja capaz de compreender e praticar a diversidade e que esteja aberto a práticas inovadoras.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS define a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com esta comunidade. Como língua, estar composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. (...). É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não é mímica ou gesto, e sim, como o próprio nome diz, uma Língua. Segundo o art. 1º, parágrafo único, dessa lei, a LIBRAS é a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico, de natureza visual-



motora e com estrutura gramatical própria, transmite ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS é uma língua de modalidade distinta com natureza visual motora e estrutura gramatical própria constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, ou seja, as realizações dessas línguas não são estabelecidas através dos canais orais auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. Vale ressaltar que por ter uma estrutura gramatical própria tanto a criança surda como a ouvinte, têm capacidade de aprender a língua de sinais (FERNANDES, 2005).

Libras é a língua natural da comunidade surda utilizada no Brasil com sua estrutura e gramática próprias utilizadas para a comunicação. Quando se trata da inclusão de pessoas com Surdez, o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade valorizando as diferenças. Almeida (2007, p.336) resalta que: "Formar professor é muito mais que informar e repassar conceitos, são prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando".

## 2.1.-Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Os filósofos dos séculos XVII e XVIII acreditavam que a primeira linguagem dos homens teria sido a de ação - os surdos a teriam conservado e aprimorado. A linguagem de ação, segundo os iluministas, seria uma forma de registro mais acurada da realidade, pois, como um espelho, refletiria o modo simultâneo como os sentidos percebiam o mundo exterior - seria deles, portanto, uma forma de representação desdobrada. A língua oral teria surgido como uma expansão lateral da linguagem de ação por conveniências impostas pelas necessárias adaptações ao ambiente - poder ser perceptível no escuro das cavernas.

A Língua de Sinais (LIBRAS), como diversas outras línguas existentes no mundo, é composta por níveis linguísticos: morfologia, fonologia, semântica e sintaxe. Construindo assim um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria. Baseou-se primeiramente na Língua de Sinais Francesa, apresentando semelhanças em relação a várias línguas de sinais europeias e à norte-americana.

A língua de sinais brasileira (LIBRAS) se dá através de sinais manuais e não manuais, cuja configuração segue parâmetros específicos: a posição e movimento da mão, o ponto de articulação do sinal, isto é, no corpo ou espaço de sinalização e as expressões faciais ou corporais. Em quase todos os lugares do mundo existe uma comunidade de surdos e conseqüentemente existe uma língua de sinais própria daquele lugar, as línguas de sinais não são iguais e possuem também dialetos. Então vale ressaltar que o professor é uma ponte fundamental no processo da inclusão e é de fato que a inclusão traz em si um novo paradigma de educação, e com essa mudança espera-se um novo professor, que seja capaz de compreender e praticar a diversidade e que esteja aberto a práticas inovadoras.

### 3.- Surdez.

Quando falamos em deficiência auditiva, é preciso entender o que é surdez, para que possamos ser esclarecidos desta deficiência. Destacando sobre este assunto Rodrigues (2008) aponta que:

*[...] segundo a FENEIS (Federação Nacional dos Surdos), o surdo-mudo é a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo, e infelizmente ainda utilizada em certas áreas e divulgada nos meios de comunicação. Para eles o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é outra deficiência [...] o surdo é o indivíduo em que a audição não é funcional para todos os sons e ruídos ambientais da vida; que apresenta altos graus de perda auditiva, prejudicando a aquisição da linguagem e impedindo a compreensão da fala através do ouvido.*

A surdez quanto ao grau de comprometimento (grau e/ou intensidade da perda auditiva), a qual está classificada em níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo:

Surdez profunda - acima de 91 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

A surdez pode ser ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido e bilateral, quando acomete ambos ouvidos.

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretende desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas. Quanto aos períodos de aquisição, a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos:

- Congênita: quando o indivíduo já nasceu surdo. "Nesse caso a surdez é pré-lingual", ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem;
- Adquirida: quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser "pré ou pós-lingual", dependendo da sua ocorrência ter se dado antes e depois da aquisição da linguagem (INÊS, 2005).

Quanto à etiologia (causas da surdez), ela se divide em:

- Pré-natais: surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus) e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição);
- Peri - natais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação o cérebro logo após o nascimento) e trauma e parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado);
- Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamento ototóxico, outros fatores também têm relação com a surdez, como o avanço da idade e acidentes (INÊS, 2005).

Conforme Decreto nº. 3298 de 20 de dezembro de 1999 (INÊS, 2005), a surdez pode se classificar em:

- Surdez leve: nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho);
- Surdez moderada: com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou um canto de um passarinho;
- Surdez acentuada: com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal;
- Surdez severa: nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruído das máquinas de escrever num escritório;
- Surdez profunda: nesse ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

### 3.1.-O Aluno Surdo no Contexto Escolar.

Segundo Silva (2003, p. 30), o projeto da educação inclusiva, analisado do ponto de vista histórico e conceitual no Brasil as pessoas surdas têm sido excluídas do espaço escolar onde tem se efetivado a aquisição da linguagem oral e escrita daqueles que frequentam as classes regulares. Por muitos e muitos anos os surdos foram atendidos em sua escolarização em instituições filantrópicas: institutos, associações, etc.

De acordo com Silva (2003, p. 30), de um conceito equivocado sobre a educabilidade desses alunos, com o predomínio decorrente da influência hegemônica na educação especial, passamos a assistir a um processo crescente de conceitos fundamentais. As pessoas com surdez ou alguns profissionais que atuam nessa área da educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez.

Conforme Silva (2003, p. 31), hoje se faz necessário enfrentar o desafio de transformar o perfil da escola comum, levando-a a receber e incorporar o perfil da escola acolhedora e inclusiva, reavaliando suas práticas educativas inclusivas e pedagógicas e conseqüentemente vencendo todos os desafios propostos pela a correta política educacional inclusiva, fazendo da escola um receptor de todos e para todos.

Silva (2003, p. 32), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº. 9394/1996), determina que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula. Portanto, o aluno surdo tem o direito de ser atendido pelo sistema regular de ensino. No entanto, este pode ser um processo lento, pois, a grande maioria dos professores da rede regular de ensino não está preparada para atender esses alunos inclusos com necessidades educacionais especiais.

Ainda para Silva (2003, p.32), a integração escolar tem como objetivo inserir o aluno com deficiência na escola regular, sendo que essa permanece organizada da mesma forma que antes e é o aluno que foi inserido é que deverá adaptar-se a ela. Mas, nas

regras da proposta inclusiva é a escola que se reorganiza para atender a especificidade de cada aluno. Sendo assim, o foco da integração é o aluno com deficiência e o foco da inclusão é o sistema de ensino que tem que oferecer o ensino de qualidade a todos.

A maioria das escolas não apresenta um quadro de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no caso atendimentos adequados e adaptados às necessidades dos surdos. Há também a carência de salas apropriadas como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, materiais didáticos adaptados, de recursos visuais, de metodologias e, principalmente, de professores especializados (SILVA, 2003).

#### **4.-O papel do Intérprete de libras na inclusão das pessoas com Surdez.**

O Brasil possui duas línguas o Português e a Língua brasileira de sinais – LIBRAS e para compreendermos melhor o uso da Libras precisamos entender primeiro, o que é língua materna.

A língua materna é a primeira língua que adquirimos. Também podemos chamá-la de L1, em oposição à L2, que é qualquer outra língua aprendida depois da língua materna.

Para que um ensino de qualidade ocorra no aspecto da surdez faz se necessário três correntes metodológicas segundo a visão de no Sant'Ana e Pereira (2005), que são: O oralismo que na concepção de muitos profissionais é o meio mais adequado de ensino dos surdos. Dentro dessa metodologia de ensino a aprendizagem da fala é o ponto central. A comunicação total que se trata de uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. O bilinguismo que visa assegurar o acesso dos surdos a duas línguas, no contexto escolar, isto é, respeitar a autonomia da Língua de Sinais e da língua majoritária do país, no caso do Brasil a Língua Portuguesa (FERNANDES, 2005).

No caso do aluno surdo é assegurada por lei a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado mediante a presença de um intérprete de língua de sinais, garantindo a permanência e subsidiando o desenvolvimento de suas aprendizagens. É fundamental para um aluno surdo incluso no ensino regular, essa prática que media a comunicação entre alunos e professores em sala de aula. O professor deve estimular o aluno surdo a pensar, raciocinar, dando-lhes autonomia para realizar suas atividades como os outros alunos e não dar-lhes respostas prontas, ele deve ser tratado sem distinção. Este aluno deve participar de debates, questionamentos e todas as atividades propostas em sala, o apoio e ajuda dos colegas nas atividades é muito importante havendo assim a verdadeira inclusão educacional (FERNANDES, 2005).

Atualmente, uma das preocupações de vários segmentos da sociedade é a inclusão escolar e social dos inúmeros portadores de necessidades especiais no sistema de ensino, preferencialmente no ensino regular. Dentro de cada classe tem incluída uma miscigenação de cultura e conhecimentos. Portanto, caberá ao professor usufruir de estratégias como: desenvolver novas metodologias de ensino; utilizar recursos

diferenciados e processos de avaliação adequados, como forma de tentar minimizar a desigualdade e trabalhar a diversidade (FERNANDES, 2006).

Devido o processo da inclusão ainda estar em construção acarreta uma série de conseqüências que dificultam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais não só no convívio escolar, mas também na sociedade e no meio familiar. A com a pouca oferta de cursos de libras e outras línguas de sinais principalmente para a comunidade escolar o trabalho com as famílias, a reorganização da proposta curricular, fica desordenado. E interessante que se tomem medidas que organizem as estratégias metodológicas e a organização do ambiente da sala de aula para facilitar a interação e a comunicação. "O ambiente bilíngue ideal pressuporia o conhecimento da língua de sinais pelo maior número de pessoas na escola" (FERNANDES, 2005).

O processo de inclusão do aluno surdo envolve a quebra de vários paradigmas e obstáculos criados pelo sistema político educacional e social bem como reflexões e discussões nas quais se englobam concepções cristalizadas em relação à surdez propriamente dita, também estudos teóricos e práticos a respeito do assunto.

Um ponto a ser destacado é a combinação de diferentes tipos ações que venham a agrupar esses alunos, facilitando uma ampla visualização de toda a sala de aula pelo aluno surdo e sua conseqüente interação com os colegas isso pode acontecer através da proposta aos alunos em executar atividades de sala em forma de círculos, em duplas ou grupos, etc.; introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais como: alfabeto manual, gestos naturais, mímica, ilustrações, vídeo, TV, retroprojetor etc. no desenvolvimento das atividades curriculares, a fim de facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos; planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução tais como pesquisa, questionários, entrevista, etc. e expressão executado por meio de vários tipos de atividades lúdicas, desenho, dramatização, maquetes, etc.; promover a interação entre professores, gestores, coordenadores, comunidade educativa e alunos do ensino regular e da educação especial (FERNANDES, 2005). Devido ao processo da inclusão ainda estar em construção acarreta uma série de conseqüências que dificultam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais não só no convívio escolar, mas também na sociedade e no meio familiar. A com a pouca oferta de cursos de libras e outras línguas de sinais principalmente para a comunidade escolar o trabalho com as famílias, a reorganização da proposta curricular, fica desordenado. Atualmente os direitos que promovem a inclusão social das pessoas com surdez estão respaldados um novo paradigma inclusivo. Língua brasileira de sinais-libras teve seu reconhecimento em abril de 2002, e seu decreto nº 5.626 em 22 de dezembro de 2005 que legitimam a formação profissional de tradutores e intérpretes de libras, garantido ainda o ensino de libras na educação básica, e ainda regulamenta a formação de professores de libras. A formação profissional de intérprete de libras torna-se mais valorizado pois a presença do intérprete de libras é fundamental para a inserção das pessoas com surdez, que são usuárias da língua de sinais.

O Intérprete de Libras é a pessoa fluente em língua brasileira de sinais, tendo a capacidade da interpretação da libras para português ou de português para libras. A função do interprete é unicamente a de mediador da comunicação.

A atuação do intérprete na escola na visão da inclusão, mediar a comunicação entre professores e alunos, pois funcionários em todo ambiente escolar. O intérprete deve sempre respeitar o contexto escolar e ter consciência de todas as suas funções, compromissos e papéis como interprete de libras. O interprete fara a mediação a comunicação entre os alunos e o professor e ouvintes com surdez no ensino teórico de libras.

É de suma importância para o aprendizado de uma criança surda a inserção precoce da língua de sinais, ou seja, nos primeiros anos de vida, para que ela adquira o estímulo necessário para adquirir uma boa linguagem aperfeiçoando assim seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico e cultural. Por isso, a inclusão deve ocorrer desde a educação infantil (FERNANDES, 2005).

A presença do interprete de libras em sala de aula tem como meta tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo, sendo assim a função do interprete a de traduzir conteúdos para que sejam compreensíveis e que tenham sentido para o aluno surdo.

## **5.-Metodologia.**

Para realizar esse trabalho, o método empregado foi de cunho qualitativo. Conforme Soriano (2004, p. 27), a pesquisa qualitativa implica a busca da compreensão de um fenômeno a partir da visão ou do significado que lhe dão os atores envolvidos. Mais que uma explicação "de fora", a pesquisa qualitativa busca levantar e construir pontos e pontes de vista sobre uma questão em evidência. Em relação a essa pesquisa busca-se compreender a função do interprete é vista no ambiente da escola.

O campo de pesquisa limitou-se à realidade de uma determinada escola pública de Boa Vista-RR que possui dois alunos surdos e um intérprete de Libras, numa sala de aula com 30 alunos, no 1º ano do Ensino Médio. O acompanhamento e entrevista das aulas foi o principal meio para acompanhar a realidade do dia-a-dia do intérprete e do aluno surdo. Por meio das entrevistas foi possível identificar como o intérprete realiza sua função que lhe compete também procurou-se constatar se a prática caminha com os estudos teóricos referentes à educação inclusão dos surdos.

Foram entrevistados: professores dos alunos surdos, intérprete de Libras. Para a realização desta pesquisa levantou-se 3 (Três) temáticas:

- Relação do intérprete de Libras com o aluno no processo de inclusão;
- A importância da língua de sinais para a vida dos alunos;
- A relação da escola com o interprete de Libras.

Nesse caso, o intérprete será identificado como I1e os professores como P1, P2, P3, P4 para a identificação na análise de dados.

## 6.-Resultados e discussão.

A primeira temática é relacionada com a relação do intérprete de Libras com o aluno no processo de inclusão. A respeito do envolvimento do aluno com a aceitação do auxílio do profissional, I1 comenta:

*I1: "Quando cheguei à escola o aluno teve uma boa aceitação, pois como ele domina a Língua de Sinais conversamos bastante, o outro aluno é mais fechado para o diálogo, sempre calado".*

Ao perguntar sobre os alunos ouvintes, qual a aceitação do intérprete na sala por parte deles?

*I1 afirma: "Os alunos compreenderam a minha função na sala de aula e vejo que eles gostaram em ter algum para ajudar na comunicação".*

Sobre a relação afetiva do aluno e intérprete é possível perceber que no ambiente escolar, a aprendizagem vai além, aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele. Para Dolores (2009), "é na solidariedade do amor que se torna possível uma relação cordial com o outro (...)". (p.203),

Com relação aos alunos ouvintes em sala, a intérprete e os alunos ouvintes têm uma relação social, porém, o foco principal, que é a inclusão do aluno surdo, nesse caso.

A segunda temática diz respeito à importância da língua de sinais para a vida dos alunos. Foi perguntado aos professores sobre a língua de sinais para a vida dos alunos com surdez:

*P1: "Auxílio no comportamento e no relacionamento com os outros".*

*P2: "É fundamental, pois ajuda no seu desenvolvimento (melhora sua qualidade de vida)".*

*P3: "A Língua de Sinais é a própria língua das pessoas com surdez e devem sempre falar a língua deles e ter o conhecimento da segunda língua".*

*P4: "A língua de Sinais é a língua deles".*

Percebe-se aqui que os professores têm o conhecimento da importância do intérprete Libras na escola, pois todos foram unânimes em dizer que os alunos com surdez têm a língua de sinais como sua principal língua.

A terceira temática diz respeito à relação do intérprete de Libras no ambiente escolar. Foi perguntado aos professores sobre o intérprete de Libras no ambiente escolar, como eles avaliam esse profissional? As respostas dos professores foram:

*P1: "O intérprete de Libras quando se tem um aluno surdo incluso na escola é preciso um profissional para ajudar este aluno".*

*P2: "Se todos os professores fossem aperfeiçoados com cursos de Libras não seria necessária o intérprete na sala de aula".*

*P3: "Acredito necessário para o aluno surdo que não domina a Língua portuguesa".*

*P4: "Acredito que eles são mais felizes no ambiente em que a língua deles é falada, pois não sofreriam tanto em depender de outras pessoas para repassar o que está sendo dito".*

Ainda com relação ao intérprete no ambiente escolar, foi perguntado para o profissional como ele se sentia na escola?

*I1: "Vejo que não sou importante no meio dos professores, vejo que como profissional a certo medo por parte dos professores, mas faço meu papel que é traduzir, o que é ensinado para o aluno com surdez".*

Segundo Guimarães (2002, p. 17):

*Constitui um processo de mudança estrutural, envolvendo: flexibilização curricular, acessibilização de prédios e equipamentos, adequação dos sistemas de comunicação oral e escrita, novos modelos de papéis vigentes na escola comum, etc.*

Como podemos analisar o sucesso da inclusão da pessoa com Surdez dependerá de vários fatores, entre esses podemos citar a comunicação, o respeito e a valorização dos profissionais que trabalham nas escolas.

O profissional de Libras deve estar ciente de que ensinar é uma especificidade humana que depende sobremaneira dos estímulos a serem compreendidos e promovidos pelas relações de convívio, por esta razão, elas devem ser sempre moldadas em valores como, atenção, respeito e cuidado. *"A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos". (Declaração de Salamanca e Linha de Ação, 1994, p.23).* O processo de ensino e aprendizagem deve ser efetivado mediante a interação e troca de conhecimento entre profissionais e alunos.

## **Conclusão.**

Os resultados dessa pesquisa mostram a necessidade da presença do Intérprete de LIBRAS na sala de aula regular, para ajudar na compreensão dos conteúdos propostos, pode demonstrar a necessidade do uso da língua de sinais na construção da identidade surda, valorizando-a como instrumento de comunicação, troca, reflexão, e oportunizando ao surdo significar sua interação com outro surdo.

Conforme o estudo sobre o interprete de libras na sala de aula na Escola de ensino médio foi possível observar que só poderá acontecer na presença da língua de sinais e do intérprete de LIBRAS ou professor.

Acreditamos que todas as escolas deveriam ser bilíngues, não só para o surdo como para os ouvintes, desse modo, após algumas gerações, a inclusão estaria presente na sociedade. Ainda de acordo do interprete de libras na sala de aula na Escola de ensino médio foi possível observar que a inclusão escolar e a educação dos alunos surdos, promovem algumas modificações que devem ocorrer anteriores à sua presença na escola, como as modificações que ocorrem à medida que as especificidades são identificadas, bem como a capacitação dos profissionais que irão trabalhar diretamente com eles.

As instituições de ensino precisam proporcionar mais recursos linguísticos para os deficientes auditivos para que eles possam se desenvolver de forma autônoma, preparando - se para os desafios do cotidiano fazendo a diferença e umas destas mudanças seria o ensino de Libras que deveriam começar nas séries iniciais.

A Educação Inclusiva é um processo que implica mudança de paradigma educacional. Hoje a inclusão escolar leva em consideração a diversidade da cultura. Ela beneficia todos os alunos com e sem deficiência. Para que haja a admissão de deficientes em classes regulares, acredita-se ser necessária a capacitação do professor que se propõe a fazer parte do processo inclusivo, bem como a redefinição da posição da instituição educacional. Esta, por sua vez, deverá ter uma visão do curricular em que o saber deverá ser acessível à assimilação, identificado pelo que é



comum entre as disciplinas sobre um aspecto criativo e estruturado, para autonomia possa ser alcançada. O professor, frente a esta nova proposta, deverá ainda abandonar a postura de um disseminador de conhecimento para assumir uma nova postura, a de agente do desenvolvimento individual e grupal, tendo como referência a formação da pessoa humana. Portanto, o seu papel será o de ajudar na construção do indivíduo, sem a preocupação primordial em definir o nível de capacitação de cada um, mantendo-se atualizado e preparado, com autonomia suficiente para desenvolver ele próprio seu trabalho com o aluno e o interprete de Libras deve ser o profissional que junto com o professor tenham o objetivo único, que é o aluno com Surdez, que precisa do auxílio deste profissional para poder passar os conteúdos para o aluno com Surdez, então a valorização do interprete deve ser reconhecida por todos para que de fato a inclusão aconteça de fato.

Desta forma, será no cotidiano da inclusão escolar, através das experiências e reflexões das mesmas, que se estabelecerá no processo social, as maneiras para a inclusão e quais serão as propostas pedagógicas utilizadas para o ensino das crianças com necessidades educativas especiais.

### **Bibliografia.**

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.

Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília, Língua.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.

Brasil. (2005). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Língua brasileira de sinais – LIBRAS*. Brasília, 2002. Língua brasileira de sinais – LIBRAS. Brasília.

Dolores, A.M.F. (2009). *Favorecendo a Inclusão pelos Caminhos do Coração. Complexidade, Pensamento Ecossistêmico e Transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Wak. Ed. P.228.

Fernandes, E. (2005). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação.

Fernandes, E. (2003.) *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre. Artmed.

Legislação de Libras. (2016). *Linguagem Brasileira de Sinais*. Disponível em: [www.libras.org.br/leilibras.htm](http://www.libras.org.br/leilibras.htm). Acesso em 11 de setembro de 2106.

Périsse, P.M. *LIBRAS: Uma porta para o mundo dos surdos e dos ouvintes também*. Disponível em: [http://www.dicionariolibras.com.br/website/download.asp?cod=124&idi=1&moe=6&id\\_categoria=12](http://www.dicionariolibras.com.br/website/download.asp?cod=124&idi=1&moe=6&id_categoria=12). Acesso em 08 de setembro de 2016.

- Quadros, R.M. e Karnopp. (2004). *L.B. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R.M. (1996). *Educação de Surdos - a aquisição da Linguagem*. Artes Médicas. São Paulo.
- Robinson, D. (2002). *Construindo o tradutor*. Bauru, São Paulo: ESUSC. [http://www.dicionariolibras.com.br/website/download.asp?cod=124&idi=1&mo e=6&id\\_categoria=](http://www.dicionariolibras.com.br/website/download.asp?cod=124&idi=1&mo e=6&id_categoria=). Acesso: 09 de setembro de 2016.
- Silva, A.B.P.; Pereira, M.C.C. (2003). *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, v.19, n.2, p.173-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/10v19n2.pdf>. Acesso em 12 de agosto 2016.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais*, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos>. Acesso em: 19 de setembro de 2016.



DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

**LOS LIBRAS DE PAPEL DEL INTÉRPRETE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESO  
DE LA PERSONA DE APRENDIZAJE CON AUDIENCIA**

**THE POUNDS OF INTERPRETER'S ROLE IN THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF  
THE PERSON OF LEARNING WITH HEARING**

**Dados de Cada autor:**

**Jussara Jane Araújo Sales**, Doutoranda em Educação Universidade Internacional Tres Fronteiras.

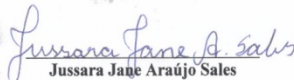
**Rosa Janisara Araújo Sales**, professora da Sala de Recursos Multifuncional e graduanda em Educação física – UFAM

**Takechi Gomes Nakazaki**, Doutorando em Educação Universidade Internacional Tres Fronteiras.

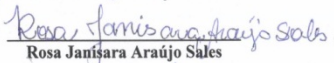
Título do artigo dessa avaliação é solicitada (em espanhol e em Inglês):

Factos Cada autor:

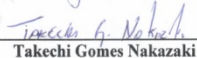
Os autores certificarque este trabalho não foi publicado ou está em processo de consideração para publicação em outro periódico. Confirmamos que o mesmo é um artigo original e não foi publicado por qualquer escrito ou eletrônico.



Jussara Jane Araújo Sales



Rosa Janisara Araújo Sales



Takechi Gomes Nakazaki

Boa Vista- Roraima, 27 de setembro de 2016.



**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DE PROPRIEDADE INTELECTUAL**

***LOS LIBRAS DE PAPEL DEL INTÉRPRETE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESO  
DE LA PERSONA DE APRENDIZAJE CON AUDIENCIA***

***THE POUNDS OF INTERPRETER'S ROLE IN THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF  
THE PERSON OF LEARNING WITH HEARING***

**Dados de Cada autor:**

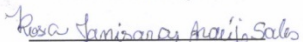
**Jussara Jane Araújo Sales**, Doutoranda em Educação Universidade Internacional Tres Fronteiras.

**Rosa Janisara Araújo Sales**, professora da Sala de Recursos Multifuncional e graduanda em Educação física – UFAM

**Takechi Gomes Nakazaki**, Doutorando em Educação Universidade Internacional Tres Fronteiras.

Os/as autores certificar que este trabalho não foi publicado ou está em processo de consideração para publicação em outro periódico. Aceitamos as regras de publicação da revista. Também transferimos livre dos direitos de propriedade intelectual deste trabalho para a revista RIAI para editar, publicar em qualquer idioma e suporte (papel e digital: CD-ROMs, DVDs, memória USB, on-line, e-book, epub, etc.), acolhimento, transmissão, a explorar, distribuir e à disposição do público para consulta e / ou download de conteúdo on-line - no todo ou em parte, no campo em todo o mundo, por todos os meios e canais disponíveis e sob qualquer forma, formas e meios que a tecnologia permite, entre outros, e incluindo, mas não limitado a, as plataformas baseadas na Internet, PCs, PDAs, telefones celulares e outros dispositivos sem fio, com o objetivo de difundir seu conteúdo entre a comunidade educativa e todas as pessoas interessadas na educação. Da mesma forma a comunicação pública da obra, tanto completamente como parcial está autorizado, através de repositórios institucionais.

  
Jussara Jane Araújo Sales

  
Rosa Janisara Araújo Sales

  
Takechi Gomes Nakazaki

Boa Vista- Roraima, 27 de setembro de 2016.

## **A importância da integração família-escola em busca de uma Educação de qualidade.**

*(The importance of Family-school integration of quality education)*

**Luiz Carlos Rodrigues da Silva**

*Coordenador de Polo/Barra do Corda-MA (Universidade Aberta do Brasil, Brasil)*

*Páginas 70-83*

*Fecha recepción: 17-05-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

### **Resumen.**

Según la ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional – LDBEN – 9.394/96, la escuela y la familia ha responsabilidad de educar y supervisar la educación en todos los aspectos para garantizar la autonomía y promover condiciones de formación ciudadana de los estudiantes. La participación colectiva de la escuela y la familia, en la construcción del proyecto político pedagógico – PPP y una gestión escolar democrática son legítimamente necesarias para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes. Este trabajo tiene como objetivo principal presentar la relevancia de la integración entre instituciones drenajes y familia durante el proceso educativo del niño hacia una educación de calidad y preparación para la vida adulta en la sociedad. El tema fue elegido porque es una pregunta pertinente en el centro y la familia educativa en el momento y después comentarios sobre Unidad Integrada Isaltina Pereira Araújo, en Barra do Corda-MA.

**Palabras clave:** educación; integración; responsabilidad; escuela; familia.

### **Abstract.**

According to Law of Directives of National Education – LDBEN-9.394/96, school and family have a responsibility and monitor education in all aspects to ensure autonomy and provide conditions of civic education of students. The collective participation of school and family, in building the political-pedagogical project, and a democratic school management are legitimately necessary to improve the quality of education of students. This study aims to present the importance of integration between school and family institutions in the educational process of the child towards a quality education and preparation for adult life in society. The theme was chosen because it is a relevant issue in the educational and family environment at present and after observations in the school Isaltina Pereira Araújo in the city Barra do Corda-MA.

**Keywords:** education; integration; responsibility; school; family.

## 1.-Introdução.

Há anos, a ideia de que a escola é responsável pela educação formal e a família pela educação informal tem se constituído em nossa sociedade. Esta equivocada ideia parece sustentada, até hoje, por crenças e pensamentos mal interpretados e sem fundamento pedagógico e pragmático. É inaceitável que mesmo com tantas mudanças nos campos políticos, sociais, culturais, religiosos e relacionais, a escola e a família parece ainda distanciar-se uma da outra, tentando, às vezes sem sucesso, resolver conflitos educacionais ou de outra natureza. Assim, é imprescindível uma integração dessas duas instituições com objetivos em comum para resgatar os valores essenciais na formação do caráter dos educandos.

A educação brasileira vive um novo tempo, com grandes transformações e desafios a serem enfrentados constantemente, sempre com muito cuidado e espírito crítico. E somente com uma gestão democrática e participativa, onde as responsabilidades são divididas e os profissionais capacitados é que nosso país encontrará seu verdadeiro caminho. O aluno precisa dominar certos conceitos, normas e realidades exteriores em sala de aula, pois, estamos vivendo hoje, uma fase difícil, em todos os setores e aspectos da sociedade. Vive-se numa época em que a desintegração dos valores são os maiores obstáculos para o ser humano.

Modificações nas estruturas e na cultura familiares e também, nos processos escolares são necessárias para unirem-se e assim, dar origem a um sistema de interdependência e de influência recíproca entre a família e a escola, que são instituições responsáveis por uma sociedade educada, autônoma e consciente de seus direitos e deveres.

A reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente da discriminação social na escola são problemas de responsabilidade não somente da instituição educacional, mas também, das famílias, dos alunos, das associações, da igreja enfim, todos são responsáveis pelo andamento do sistema educacional.

A participação da família na vida escolar do filho é fundamental. O acompanhamento estudantil dos filhos contribui para que eles aprendam sempre mais. Sabe-se que o aluno precisa ter um modelo como ponto de partida, ou seja, imitar, ouvir, ver, discutir para aprender. A aprendizagem começa na família e se estende ao espaço escolar, por isso, é de suma importância que família e escola trabalhem juntas. Acreditamos que a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois, é através da interação desse trabalho que será possível o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando, os quais contribuirão na formação integral do mesmo.

Observando a necessidade e as dificuldades que algumas instituições educacionais têm e buscam a parceria da comunidade na escola e com o propósito de colaborar e propor condições de melhoria a educação em todos os aspectos, foi escolhido para o desenvolvimento deste trabalho a temática "A importância da integração família-escola em busca de uma educação de qualidade na Unidade Integrada Isaltina Pereira Araújo, em Barra do Corda-Maranhão". Tema este de relevância e pertinente para a sociedade hodierna e bastante debatido entre os maiores pesquisadores de educação do país.

O objetivo primário deste artigo é fazer uma abordagem sobre a questão da importância da integração entre família e escola para o pleno desenvolvimento do alunado e a função do gestor na mediação desse processo, bem como apresentar a necessidade da integração entre as instituições escola e família durante o processo educativo da criança rumo a uma educação de qualidade e preparo para a vida adulta na sociedade.

Para a realização da pesquisa, foi escolhida a Unidade Integrada Isaltina Pereira Araújo, localizada na zona urbana de Barra do Corda-Maranhão, por ser uma instituição pública da rede municipal de ensino e que enfrenta, dentre outras dificuldades, a falta constante dos pais presentes nas atividades rotineiras da escola. Além disso, os alunos em sua maioria apresentam carência em diversos aspectos, principalmente o social, o que acabam por agravar o ritmo de aprendizagem dos mesmos. Portanto, verifica-se uma imensa necessidade de ampliação das ações, visando criar métodos capazes de valorizar a participação mais ativa das famílias nesta escola.

O trabalho foi desenvolvido em dois momentos e metodologias: onde no primeiro momento, usou-se a metodologia de pesquisa de campo, onde durante alguns dias foram realizadas uma série de observações, entrevistas e acompanhamentos diretos e indiretos nas dependências da referida escola, a fim de identificar problemas existentes durante o processo de educação. Vários problemas foram encontrados, alguns com mais importância e urgência que outros.

Dentre estas dificuldades ou problemas um chamou mais atenção pela sua grande relevância e talvez até falta de informação do corpo administrativo e da comunidade sobre o mesmo. O problema que mereceu destaque foi ausência muito constante da participação da família nas decisões da escola. Diversas observações, entrevistas orais e escritas (com questionários) foram realizadas no sentido de identificar a origem, as justificativas e possíveis soluções para a problemática.

Foram entrevistados 10 pais de alunos da escola, escolhidos aleatoriamente nas mais diversas modalidades de educação oferecidas pela instituição. As perguntas foram sobre o conhecimento da escola e a participação da família nas decisões da mesma.

O segundo momento da pesquisa foi realizado a metodologia bibliográfica, um levantamento teórico acerca da importância do tema dentro do contexto educacional. Ou seja, a análise da opinião dos diversos autores foram analisados, dando embasamento à etapa anterior e procurando compreender a importância da participação da família nos mais diversos momentos da vida escolar dos alunos.

É necessário propor alternativas viáveis para a descoberta de uma escola com que possa propor "liberdade" e democracia a seus alunos, através da junção da escola com a família. Além disso, deve-se entender e superar a algumas resistências ou inseguranças, ainda existentes, na aproximação destas instituições responsáveis pelo desenvolvimento educacional do aluno e mostrar que é por meio de uma gestão democrática e participativa que serão superados obstáculos que atrapalham a união entre a escola e a família.

Como a educação é um processo que não se desenvolve sozinho, é preciso que haja parceria em todas as tomadas de decisões, e com o estudante esse cuidado deve ser ainda mais importante, já que se trata da formação humana, social e intelectual

do ser humano. Por isso, o sucesso da aprendizagem escolar passa a ser de responsabilidade de todos, pois dela devem participar toda comunidade escolar e local, e deve ser entendido como um processo contínuo, que não se finda em sua concepção, mas que nasce e se desdobra a partir da realidade concreta.

A família tem uma função importante e indispensável na educação da criança tanto dentro como fora da escola. Pensando nisso, é sempre bom refletir, discutir e divulgar ainda mais a importância da parceria que deve haver entre estas duas instituições. O próprio ministério da Educação já orienta e determina a responsabilidade das partes envolvidas. As expectativas são boas quanto ao desenvolvimento e o aprendizado pessoal que este artigo poderá despertar, não somente para quem o desenvolve, mas também para quem terá oportunidade de ler. Pensar em educação de qualidade hoje, é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. Ou seja, é necessária uma interação entre escola e família. Nesse sentido, escola e família possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança.

A maior preocupação é sempre a boa formação dos alunos. Que sejam críticos, autônomos, transformadores e capazes de analisar a realidade social, políticos, econômicos e ideológicos da sociedade. Um bom trabalho educativo sempre depende destas duas instituições, assim as mesmas precisam estar juntas incondicionalmente. Entretanto, observa-se que, até o momento, essas discussões vêm sendo realizadas apenas dentro do âmbito escolar, basicamente envolvendo gestores, coordenações pedagógicas e grupo de professores. Em outra perspectiva, a escola vem, paulatinamente, assumindo uma parcela considerável da responsabilidade pelas situações de conflito que nela são observadas.

## **2.-A construção de uma parceria entre escola e família baseada na integração.**

Durante a época medieval na Europa, a família não tinha qualquer afeição relação à criança, sua função era a de dar a vida, não havia noções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura e nada se fazia de especial por elas. Com a idade de sete a nove anos, a criança era enviada a algum lugar desconhecido e lá aprendia as boas maneiras e trabalhava para os donos da casa, a educação se dava de forma prática com a participação da criança na vida dos adultos. "A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental." (ARIÈS, 1981, p. 36).

Hoje a sintonia entre família e escola é extremamente necessária, é nesta sintonia que ambas juntas podem atuar como agentes facilitadores e cria força de trabalho capaz de provocar a mudança da estrutura social e o desenvolvimento pleno do aluno (futuro cidadão).

Sabe-se, que muitos pais esperam ações eficazes dos professores, sobre alguns aspectos da educação dizendo que não cabem a eles tais tarefas. Por sua vez, os professores culpam os pais pelos fracassos educacionais que eles não tiveram ou não têm condições de resolver. Diante deste jogo de empurra estão os alunos que são prejudicados e que deveria ser a prioridade, o centro de toda atenção durante o processo de educação.



Em se falando de escola e principalmente de família é preciso perceber e analisar a sociedade atual que é tida como "pós-moderna". Essa sociedade vive uma crise axiológica e ética sem precedentes. Muitas mudanças ocorreram sobre como a família atualmente se encontra estruturada. Aquela família tradicional, formada pelo pai, a mãe e os filhos tornou-se uma raridade. Esses novos contextos familiares geram, muitas vezes, uma sensação de insegurança e até mesmo de abandono. Isto é, as crianças e os adolescentes estão cada vez mais, sofrendo as consequências desta enorme crise familiar. Como consequência, nunca na escola se discutiu tanto quanto hoje assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Nunca se observou tantos professores cansados e doentes física e emocionalmente. Nunca os sentimentos de impotência e frustração estiveram tão presentes no cotidiano escolar.

A sociedade tem exigido, por diferentes motivos, que pais e mães assumam posições cada vez mais competitivas no mercado de trabalho. Hoje, pai e mãe assumem diferentes papéis e, além disso, saem de casa todos os dias, logo cedo, para trabalhar e somente voltam durante a noite.

Segundo Paro (2000), a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares. O autor afirma que estas atividades escolares devem servir não para falar dos problemas, mas para ouvir os pais e tentar engaja-los em algum movimento realizado na instituição como: projetos, festas, desfiles escolares, tomada de decisões nas ações escolares. Nessa perspectiva, a escola constitui-se uma instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família.

A questão que se impõem é: até quando a escola sozinha conseguirá levar adiante essa tarefa? Ou melhor, até quando a escola vai continuar assumindo isoladamente a responsabilidade de educar?

Sobre a relação entre pais e a escola Piaget (1972/2000, p. 50) afirma que:

*"Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades". (PIAGET, 1972/2000, p.50).*

Faz parte do instinto dos pais cuidarem dos filhos, mas é a educação que os qualifica como seres civilizados. Atualmente tanto nas escolas quanto em casa, os pais ou educadores não sabem mais como fazer para que as crianças sejam disciplinadas. (TIBA, 2002).

*"A escola necessita saber de que é uma instituição que complementa a família, e que ambos precisam ser um lugar agradável e afetivo para os alunos/filhos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno. Tal parceria implica em colocar-se no lugar do outro, e não apenas enquanto troca de favores, mas cooperando: supor afetos, permitir escolhas e desejos, para que a criança desenvolva-se integralmente". (TIBA, 1996, p. 140).*

Sabe-se que muitos são os fatores que podem influenciar o bom aproveitamento do aluno na escola e se a escola e a família buscarem sempre, ações bem definidas e

coordenadas estes problemas terão mais chances de serem enfrentados e resolvidos.

É essencial que os professores conheçam como está organizada a família contemporânea, qual o papel desta família na educação do filho. Por outro lado, a família deve compreender qual a missão e as propostas da escola e principalmente como se aproximar dela e contribuir. São questões que merecem, por parte de todos envolvidos, uma reflexão, não só mais profunda, mas também crítica. Portanto, também não se pode continuar ignorando a importância fundamental da família na formação e educação de sua prole.

A presença da família, no processo educacional formal, assegura ao aluno uma base forte para seu desenvolvimento, não somente na aprendizagem, mas também, de princípios éticos, de valores sociais e afetivos que são necessários à sua formação, como pessoa e como cidadão. Quando a família participa ativamente no processo escolar, é sempre mais difícil que aconteça o fracasso do aluno, pois este interesse fortalece o aluno em sua identidade como pessoa, possibilitando a construção de um autêntico cidadão consciente, autônomo e crítico.

2.1-Família e escola: instituições responsáveis pelo desenvolvimento educacional e social do aluno.

O ensino ficou a cargo da família até aproximadamente o século XIX. Cada família possuía sua maneira particular de ensinar. Com o tempo, a escola assumiu o papel de formalizar os conhecimentos, ampliá-los, sistematizá-los e torná-los comum a todos. Com a escola, boa parte da Educação oferecida pela família passou a ser ignorada.

Sabe-se que, além de conteúdos ensinados de forma sistemática por muitas escolas de hoje, também há a necessidade de ensinar boas maneiras aos alunos, algo que até pouco tempo atrás era uma responsabilidade exclusivamente das famílias. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem mais, pois a realidade cultural e política é outra. Não serão suficientes apenas políticas corretivas nem compensatórias, mas sim políticas públicas que dão conta da complexidade da situação atual dos educandos e da sociedade como um todo.

Vários fatores são de grande importância para um bom desenvolvimento escolar e social do homem como: uma gestão da escola democrática; uma educação com um currículo adequado ao cotidiano escolar; trazer para a escola, alternativas pedagógicas que são produzidas fora do espaço escolar formal; analisar as experiências e as discussões que acontecem a respeito da renovação pedagógica; e considerar os pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser). Descortina que os alicerces da construção e manutenção de uma escola que visa a construção da cidadania para seus alunos se acentuam em pilares como: autonomia, participação, clima organizacional e estrutura organizacional.

As políticas públicas pouco têm conseguido fazer pela formação de educadores reflexivos. Na família, pai e mãe saem ao trabalho confiando que a escola e outros especialistas, além da televisão e do computador deem conta da educação de seus

filhos. Assim, tanto a família quanto à escola, esperam que uma dê conta do papel da outra.

De acordo com Rego (2003), a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento, podendo modificar as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as experiências em cada ambiente que está inserido. Dessa forma, o sonho dos educadores comprometidos com a cidadania de seus alunos deve tornar-se verdadeiro. Nesse sentido, Bertrand (1999, p. 29) afirma que:

*“as reflexões avançam, hoje, para a identificação de características que influenciam as diferentes práticas de cidadania pelo mundo afora. A estratégia para a construção de uma sociedade democrática não é única. Nesse aspecto, vale ressaltar que, atualmente, o papel da educação na preparação para a cidadania passa por uma profunda revisão”.*

Com as teorias pedagógicas que reconhecem a centralização da educação nos alunos, a família, que antes havia sido afastada, está sendo chamada a participar do processo de ensino do filho juntamente com a escola e a comunidade. Estas teorias passaram a levar em conta, também o que ocorre com as crianças fora do contexto escolar. Para isso, é preciso conhecer os pais, onde e como vivem e que culturas possuem.

Divergências de opiniões e interesses há muitas entre professores e pais. Os professores querem a participação dos pais para melhorar o desempenho dos alunos, mas nas reuniões o que menos se fala é em conhecimentos, métodos e erros na aprendizagem. Na maioria das vezes, as escolas convocam reuniões somente para reclamar e cobrar atitudes dos pais. Não pedem opiniões, nem valorizam o que os pais leigos dizem.

As reuniões deveriam ser momentos de trocas de ideias e de explicar o planejamento pedagógico da escola. Não basta mostrar os resultados ruins através das notas. A família necessita saber o que os alunos aprenderam e como aprenderam. A escola precisa usar este momento para compartilhar, estimular e refletirem sobre os aspectos inerentes à relação dos pais com os filhos. Mostrando que estes aspectos, principalmente os emocionais, influenciam no desenvolvimento, crescimento e socialização das crianças. Para isto, é fundamental que os pais sintam a escola como um ambiente seguro e acolhedor. Assim, a escola, deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares.

Conforme Oliveira (2002), a relação família-escola pode ser analisada sob dois prismas: o sociológico e o psicológico.

*“[...] na perspectiva sociológica, destaca-se o caráter socializador desta relação e as diferenças sociais e culturais entre ambas. Já o prisma psicológico parte da importância das primeiras relações vividas na família (socialização primária) e suas implicações no processo escolar (socialização secundária)”.* (Oliveira, 2002, p. 27).

Para Silva (2013), um dos principais papéis da família é a socialização da criança, ou seja, sua inclusão no mundo cultural, mediante o ensino da língua materna e das regras de convivência em grupo.

Desde cedo, os pais precisam transmitir à criança os seus valores, como, ética, cidadania, solidariedade, respeito ao próximo, autoestima, respeito ao meio

ambiente, enfim, pensamentos que levem essa criança a ser um adulto flexível, saiba resolver problemas, e esteja aberto ao diálogo, às mudanças, às novas tecnologias. Esta instituição é quem sustenta e irá ajudar a criança a desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética e estética.

Uma das funções da escola no século XXI é estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global (MARQUES 2001). Nesse sentido, o autor aponta três objetivos que são comuns e devem ser buscados pelas escolas modernas: estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; - promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho.

Além de fornecer modelos comportamentais, fontes de conhecimento e de ajuda para o alcance da autonomia emocional da família, a escola também passa a ser o local para a formação do ser social e para o desenvolvimento do processo de transmissão e assimilação do conhecimento.

A família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade, mas é também o centro da vida social, afirma o Gokhale (1980). A educação da criança quando bem sucedida na família, vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Quando professores e pais de alunos compartilham os mesmos valores e padrões culturais a aprendizagem ocorre com mais facilidade.

*"A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se opção é progressista, se não se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho se não viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo assim, a distância entre o que se diz e o que se faz". (FREIRE, 1999, p. 18).*

Ambas as instituições são responsáveis pela educação como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN orienta. Assim é necessário estar atento às suas responsabilidades e as responsabilidades do outro, para não exigir de terceiros este compromisso. Quando todos sabem quais seus limites é mais fácil cobrar e assumir seus erros.

As instituições família e escola são os principais alicerces da formação da criança e do jovem ao longo de sua vida. Desta maneira, é fundamental que cada um saiba e assuma seu papel nesta educação. As mesmas precisam incentivar motivar e criar mecanismos que desenvolvam as habilidades dos alunos, levando a compreender o mundo que o cerca e assim, tornarem-se pessoas capazes de observar com um olhar curioso, fazer perguntas e sistematizar o que aprendem e experimentam.

Para a boa formação do educando, algumas questões precisam ser conhecidas tanto pela família como para a escola. Para a escola: conhecer a realidade do aluno (como vive, seus interesses, sua cultura) e promover meios de participação da família na vida escolar e comunitária. Para a família: garantir a frequência e a pontualidade do

aluno; demonstra interesse pelo que o filho aprende na escola; acompanhar o desenvolvimento do filho tanto em casa com as tarefas como na escola; saber ouvir a criança e incentivá-la, valorizar o que ela faz de bom e repreender quando necessário, impondo o limite, criar mecanismos diferenciados para que a criança aprenda da melhor forma possível e goste desta aprendizagem.

A escola mesmo sendo uma instituição que tem como foco principal ensinar conteúdos de maneira formal, não exclui, como os próprios PCNs orienta, a possibilidade de ensinar atitudes de cunho ético, religioso, político, cultural, ambiental e sexual. Na escola deve-se falar também de amizades, grupo social, respeito ao próximo e vários outros assuntos que anteriormente era função exclusiva da família. Como diz Paro (1997, p. 30):

*“a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano”.*

### 3.-Resultados e discussões.

As informações a seguir referem-se às constatações obtidas após aplicação dos formulários e feitas a tabulação dos mesmos.

Quando perguntados sobre a importância da participação da família na escola, 80% dos entrevistados responderam sim. Nesse sentido, percebe-se que os pais reconhecem a grande importância de estar próximo da escola a fim de dar um suporte ao filho junto às atividades e desenvolvimento do mesmo na instituição criando assim uma parceria. A questão é que ainda existem alguns pais que não reconhecem esta importância ou podem até reconhecer, mas não participam.

60% dos pais responderam que as informações fornecidas pela escola em relação a seu filho são fiéis. Mas ainda há certa contradição ou falta de informações entre estas duas entidades visto que alguns pais disseram que há informações contraditórias entre o que a escola diz e o que os filhos dizem que fazem. Neste caso é preocupante, pois não está havendo uma sintonia entre estas informações, precisando assim, de um diálogo maior e mais confiança um com o outro.

Em relação à frequência nas reuniões da escola, 85% dos pais responderam participar, 10% às vezes e 5% que não participam. Apesar de a maioria afirmar que participam das reuniões escolares ainda não é o suficiente. Bom seria que todos sentissem a responsabilidade e soubessem a importância de sua participação nas reuniões escolares, não somente para ficar como ouvinte, mas para participar realmente, dando ideias e fazendo críticas e sugestões se necessário. Mas para isso é indispensável o uso do bom senso e da gestão democrática por parte das escolas.

Sobre a participação de decisões importantes ou sugestões para a escola, 80% dos pais responderam que nunca foi convidado. A porcentagem que já foi convidado é muito pequena, apenas 15% e 5% que às vezes. Neste caso há uma fiel comprovação de que não está havendo uma gestão democrática na escola, principalmente em relação aos pais, o que é uma pena, pois as famílias dos alunos são de extrema importância para o desenvolvimento da escola.

Outra questão importante, que às vezes os pais não levam em conta é conhecer e conversar com o professor de seus filhos. Neste caso, 50% dos entrevistados responderam que conhecem 20% que não e 30% que às vezes. Essas porcentagens apresentadas nos leva a crer que os pais, a metade deles não possui o hábito de ir à escola ou de outra maneira procurar o professor de seu filho para saber como está sua vida escolar, como que somente jogando a responsabilidade para a escola e o professor pela educação integral do filho.

Outra lamentável constatação identificada foi que apenas 75% dos pais disseram ajudar seus filhos nas tarefas de casa. O ideal seria que todos pudessem contribuir com a educação do filho pelo menos realizando juntamente com ele as tarefas escolares, no momento de socialização de compromisso.

Quando perguntado se conhecem as instalações físicas e pedagógicas da escola, 70% dos pais responderam que sim. É muito importante que os pais conheçam todas as instalações físicas e pedagógicas da escola de seu filho. Assim é possível que os pais possam cobrar mais e sugerir mais no que for possível para tentar ajudar a escola. Lamentavelmente 10% desses pais responderam que não conhecem nada sobre a escola, principalmente as questões pedagógicas.

90% dos entrevistados acreditam ser necessário desenvolver mais atividades que envolvam a família. Habitualmente as escolas convocam os pais apenas em datas especiais ou para assinatura de boletim e essa cultura nem sempre atrai as famílias a frequentarem mais a escola. As famílias precisam sentir-se parte da escola como uma extensão de sua casa. Somente assim é possível criar uma parceria entre escola e família.

Sobre o conhecimento ou não do Projeto Político-Pedagógico da escola de seu filho 75% dos pais responderam que não. Como a escola ainda não possui um projeto pedagógico escrito e documentado foi justificado aos pais que eles conheciam as normas, regras e intenções da escola, sua missão, objetivos etc. É lamentável que toda esta porcentagem não conheça as regras e intenções da escola para a educação de seus filhos. Aí fica uma dúvida a escola as convidou para explicar seus projetos pedagógicos ou os pais não perguntaram.

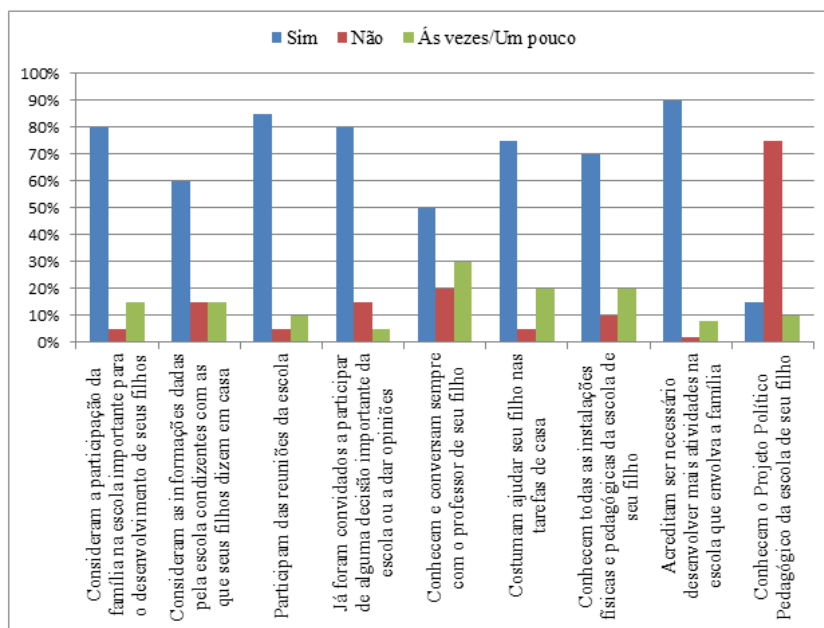
Assim que foi constatado que praticamente todos, tanto da parte da escola quanto das famílias possuem consciência de que a participação da família na escola é fundamental, a questão é que sempre há uma desculpa para justificar esta não junção dos dois.

É possível observar que realmente não há uma considerável participação da família na escola. Além destes pais não acreditarem totalmente no que diz a instituição e nem conhecer sua proposta pedagógica. Apesar de sua maioria acreditar que é importante a junção entre escola e família para o bom desenvolvimento educacional dos filhos.

A justificativa destes agentes familiares quanto a esta falta de participação na escola, a resposta é imediata, afirmando que não são convidados a participar e quando os fazem não acreditam que podem ajudar nem pedem sugestões sobre decisões importantes em sala. Alegam que a maioria das reuniões é para reclamar do comportamento dos alunos e não para conhecer a realidade destes pais e de repente tentar ajudar os mesmos nas questões didáticas.

A escola por sua vez, justifica a ausência da família nas atividades escolares e decisões importantes, afirmando que ainda não encontrou a metodologia correta para atrair estes familiares. Várias vezes já tentou trazer os pais para conversas de interesse de todos, mas não foram bem sucedidas. Há uma questão cultural que se torna praticamente impossível de ser revertida afirma o gestor da instituição. Observe o gráfico abaixo e visualize de forma mais clara a porcentagem das respostas obtidas pelos pais pesquisados.

Gráfico 1  
 Relação família escola na perspectiva dos pais da Unidade Integrada Isaltina Pereira Araújo em Barra do Corda-Maranhão



Fonte: o autor.

#### 4.-Considerações finais.

É clara a constatação, de que existem importantes diferenças entre os sistemas escolar e familiar, entretanto, é clara a dependência entre os contextos existentes entre os mesmos. Assim, é indiscutivelmente necessário criar espaços que possam ligar e criar possibilidades de engajamento e complementaridade entre si. A aprendizagem é caracterizada como um modelo, desenvolvido em uma rede de vínculos tendo a família como o primeiro contexto na qual se desenvolvem padrões de socialização, onde a criança constrói seu próprio padrão de aprendizagem e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária.

Não há uma fórmula correta para envolver os pais nas ações da escola. Estas escolas devem procurar oferecer métodos que se adapte às características e



necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea. A intensidade do contato é importante e deve incluir reuniões gerais e o recurso à comunicação escrita, mas, sobretudo os encontros desses agentes (escola e família). É preciso reconhecer que a família independente do modelo como se apresenta, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também, de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Observa-se que a educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que sua clientela está inserida. A orientação ao educando precisa estar voltada para estratégias que irão possibilitar a cada um deles a assumir efetivamente os valores humanos com consciência e responsabilidade para que seja agente de transformação na realidade em que está inserido.

A família e a escola constituem dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Vivemos em tempos modernos da educação brasileira, com muitos desafios a serem enfrentados com determinação, espírito crítico e muito zelo. Somente com uma gestão democrática, que garanta a participação de todos, é que se têm condições de levar a escola do nosso país a encontrar seu verdadeiro objetivo.

A escola é um lugar onde o exercício da convivência social deve ser constantemente privilegiado. Mas para que essa convivência seja desenvolvida é preciso encarar o aluno como um ser integral e que necessita desenvolver-se equilibradamente suas habilidades e competências em todos os sentidos (éticos, sociais, políticos, culturais).

Assim, é importante que a educação formal se desenvolva numa perspectiva de independência do cidadão e tendo as ações sociais como condição indispensável no currículo escolar. Formando assim, homens com competências e habilidades para enfrentar as diversidades do dia-a-dia de forma autônoma e consciente de seus direitos e deveres nos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos, ambientais e entre outros tão importantes para o desenvolvimento autêntico e consciente do cidadão.

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos, metas e acordos para que o educando tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola.

O despertar que o professor precisa proporcionar ao aluno, deve se dar por meio de metodologias atraentes e lúdicas que envolvam todos e considerando o contexto atual e do ambiente onde está acontecendo a aprendizagem. É necessário que o método de educação escolhido aponte para a necessidade de aproximação entre teoria e prática no processo de aprendizagem. Qualquer proposta e ação educativa só acontecem com sucesso se houver uma nova dinâmica lúdica e social.

Alguns educadores já estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação para a independência,



porque principalmente este debate no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos.

## 5.-Referências

- Aies, Philippe, Duby, Georges (Org.). (1992). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bertrand, L.A. (1999). *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa*. Campinas: Papirus.
- Brasil, Ministério da Educação. (2004). Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/CEAD.
- Fitzpatrick, K. M., & Yoles, W. C.(1992) *Política, estrutura escolar, e o efeito sócio demográfico sobre as taxas de abandono do ensino médio em todo o estado*. Sociologia da Educação, 65, 76-93 (Série Pesquisas, Vol. 13)
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gokhale, S. D. (1980). A família desaparecerá? In *Revista debates sociais* nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS.
- Grossi, Esther Pillar. (2000). *A coragem de mudar em Educação*. Editora Vozes, Petrópolis.
- Kreppner, K. (2000). *A criança e a família: Interdependência em vias de desenvolvimento*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16 (1), 11-22.
- Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V. S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (p. 9-32). São Paulo: Educ.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projeto educativo*. Porto, PT: Asa editores.
- Paro, V. H.(2000). *Qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Piaget, J. (2000). *Para onde vai a educação*. José Olympio ed. 15ª. Rio de Janeiro.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ssilva, Sonia das Graças Oliveira (artigo). (2013). *A Relação Família/Escola*. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/a-relacao-familia%10escola-3012/artigo/>> Acesso em: 06/03/2013.

Tiba, Içami.(1996). *Disciplina, Limite na medida certa*. 41ª ed. São Paulo: Gente.

Tiba, Içami. (2002). *Quem ama, educa!* São Paulo: Gente.

Valadão, Cláudia Regina, e Santos, Regina de Fátima Mendes (1997): *Família e escola: visitando seus discursos*. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a UNESP-Franca).

**Un acercamiento al alumnado autista.**  
(*An approach to autistic students*)

**Noelia Ruíz Vallejos**  
Grado en Educación Infantil (Universidad de Jaén, España)

*Páginas 84-98*

*Fecha recepción: 27-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

**Resumen.**

Promover un acercamiento al mundo autista conlleva indagar en los fundamentos empíricos sobre los que se sustentan los conocimientos que hoy poseemos del colectivo autista. Saber a qué nos enfrentamos ante este trastorno, conocer las causas y las intervenciones de mejora del colectivo, son los objetivos del presente artículo. Los niños y niñas autistas presentan una serie de características comunes dentro de su perfil individual que nos ayudarán a comprender al alumnado, involucrarnos y a actuar positivamente sobre él, promoviendo en todo momento su desarrollo pleno.

**Palabras clave:** autismo; etiología; rasgos comunes; detección precoz; intervención.

**Abstract.**

Promote an approach to autistic World involves investigate the empirical foundation upon which the knowledge we have today are based collective autism. Know we face with this disorder, the causes and interventions to improve the collective, are the objectives of this article. The autistic children have a number of common characteristics within their individual profile that help us to understand the students, engage and act positively on him at all times promoting their full development.

**Keywords:** autism; etiology; commonalities; early detection; intervention.

## 1.-Introducción.

El término "autista" proviene del griego "autos" que significa *sí mismo*. La persona autista es aquella a la cual las otras personas le resultan opacas e impredecibles y vive mentalmente ausente con respecto a quienes le rodean. Las primeras descripciones de este trastorno fueron realizadas por Kanner en 1943.

Kanner (1943), a partir de la descripción del comportamiento de once niños que se diferenciaban bastante de otras patologías conocidas hasta el momento, introdujo el término de "autismo infantil temprano". Por eso, algunos autores denominan el autismo como "síndrome de Kanner".

Éste consideró que la buena memoria mecánica y la ejecución satisfactoria en determinadas tareas eran indicadores de inteligencia (como montar y desmontar relojes o completar puzzles). Sin embargo, actualmente se sabe que el 75% de los niños autistas presentan retraso mental

Entre las características generales que definen a este colectivo y que vamos a leer a lo largo del artículo, se encuentra el aislamiento o soledad, haciendo referencia a la incapacidad para establecer relaciones sociales y afectivas con otras personas; así como, amplios retrasos y alteraciones en el uso y en el desarrollo del lenguaje, como habla no comunicativa, inversiones pronominales y ecolalia.

Además, estos usuarios presentan una obsesión por mantener el ambiente sin cambios y por repetir una gama de actividades rutinarias, lo que se conocen como conductas estereotipadas. A parte, no poseen imaginación y destacan por una excelente memoria así como lo consideró Kanner (sobre todo mecánica y viso-espacial).

La prevalencia de niños autistas varía en función de la zona y las condiciones ambientales. "La estadística más citada es que el autismo ocurre en 4.5 de cada 10.000 niños nacidos vivos" (Dueri, 2002, p.1).

En relación con la prevalencia en función del género, es más frecuente en varones, "Es tres veces más probable que el autismo afecte a los hombres que a las mujeres. Esta diferencia de sexo no es única para el autismo ya que muchas discapacidades del desarrollo son más frecuentes en hombres que en mujeres" (Dueri, 2002, p.1).

## 2.-Kanner y el autismo.

Kanner (citado por Balbuena, 2007) describió por vez primera el autismo como un síndrome comportamental cuyos rasgos distintivos eran alteraciones del lenguaje (o comunicación), de las relaciones sociales (a las que juzgó como el trastorno fundamental patognomónico del síndrome) y de los procesos cognitivos, dentro de los cuales algunos han resaltado los trastornos de la flexibilidad, cuya gravedad dependerá del nivel cognitivo, esto es, del nivel de profundidad del espectro autista.

En sus inicios Kanner alegó que el trastorno autista era el resultado de una interacción fallida y emocionalmente fría de los progenitores con sus vástagos, que posteriormente modificó, concibiéndolo como un fenómeno biosocial en donde predisposiciones constitucionales interactúan adversamente con condiciones sociales o bien eran la expresión corporeizada en el sujeto autista de una marcada predisposición familiar al aislamiento social.

Previo a la formulación de tal diagnóstico y sus posibles intervenciones, Kanner había ya expresado la necesidad de elaborar un detallado informe acerca del entorno familiar y social en que el niño vive, valiosísima información hoy eclipsada en los estudios recientes de autismo.

Esto último no impidió que Kanner atribuyera como origen de tal incapacidad para establecer vínculos afectivos adecuados deficiencias innatas, de origen biológico, que paradójicamente no investigó, al concentrar sus esfuerzos en estudiar los rasgos de personalidad y tipo de interacción que los padres mantenían con sus hijos, abocando con ello a que en las dos décadas posteriores el grueso de las investigaciones conceptuaran el autismo como un desorden fundamentalmente de carácter emocional, lo que explicaría la mayor eclosión de trabajos de orientación psicoanalítica publicados acerca del autismo durante esos años respecto a los de otros modelos psicoterapéuticos.

### 3.-¿Qué es el autismo?

Vamos a analizar cómo entienden diferentes autores el concepto. Como observaremos, todos comparten unas bases bien predeterminadas.

"El autismo es un trastorno del neurodesarrollo descrito inicialmente por Kanner (1943) y caracterizado por una alteración primaria de la interacción y la comunicación, y por conductas e intereses limitados y repetitivos" (Belinchón, Boada, García, Fuentes & Posada, 2010, p.242).

Luisa & Mahfoud (2009) señalan: "Los trastornos del espectro autista (TEA) son un grupo heterogéneo de desórdenes que interfieren con el adecuado desarrollo social, verbal, no verbal y de la comunicación" (p.110).

Pelegrina et al. (2015) declaran:

El autismo se considera un desorden neurológico de amplio espectro, es definido como trastorno del espectro autista (TEA), fue descrito por el doctor Leo Kanner en 1943. El autismo está caracterizado por alteraciones en la interacción social, la comunicación y el lenguaje. Éstos pacientes suelen estar apegados a rutinas, presentan comportamientos repetitivos extraños, formas inusuales de juego y falta de reciprocidad emocional hacia otras personas.<sup>1</sup> Tienen dificultad con los vínculos afectivos, evitan fijar la mirada en el rostro de las personas, no juegan con sus iguales, prefieren la soledad. (p.2)

Cala, Licourt & Cabrera (2015) afirman: "El autismo es un trastorno del desarrollo cerebral ligado a una biología y química anormales en el cerebro, cuyas causas exactas se desconocen y aún resulta difícil en nuestro medio enfocar el diagnóstico de este trastorno" (p.1).

Con respecto a la edad en la que se manifiesta, el autismo es un trastorno que brota entre los 6 y los 12 meses y cuyos síntomas se hacen evidentes a los 18 meses. Sin embargo, hay casos en los que los síntomas son evidentes mucho tiempo antes. Pelegrina et al. (2015) añaden: "Pero hay otros síntomas no tan característicos que pueden identificarse antes de los 6 meses, como irritabilidad, hipo o hiperactividad al medio, así como un déficit en el desarrollo de movimientos gruesos" (p.2).

Como nos indican los autores mencionados, el autismo como cualquier otro trastorno, puede llevar asociado otras alteraciones, como discapacidad intelectual o problemas del lenguaje y en función de su gravedad, nos podemos encontrar con cinco cuadros clínicos: Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil, Síndrome de Rett y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado.

Existen los denominados autismos secundarios, casos en los que se observa en la misma persona afectada por TEA alguna otra patología, por lo general una enfermedad rara que o bien ha sido descrita asociada al autismo –síndrome de X frágil, esclerosis tuberosa, síndrome de Angelman, rubeola, etc.– o bien se sospecha que todas las manifestaciones pueden ser parte del mismo complejo sindrómico. (Ruiz et al. 2009, p.385)

#### **4.-Etiología.**

La causa de este trastorno es aún desconocida. Entre la baraja de posibilidades, no hay una causa única en el autismo puesto que es un trastorno muy heterogéneo. Se ha demostrado que puede estar causado por diversos factores, entre los cuales, priman los factores genéticos, neurológicos, ambientales e inmunológicos.

Referente a este causa desconocida, Ruiz, Posada & Hijano (2009) señalan: "Las investigaciones acerca del origen del autismo están poniendo cada día más en evidencia que estos trastornos no responden a una única etiología" (p.385).

Así pues, Cala et al. (2015) promueven:

Su origen obedece a anomalías en las conexiones neuronales con una etiología multifactorial; dado que se ha descrito la implicación de varios genes junto a la identificación de factores de riesgo ambiental que interactúan entre sí y con el resto del genoma en cada individuo. Los genes que afectan la maduración sináptica están implicados en el desarrollo de estos trastornos, dando lugar a teorías neurobiológicas que determinan que el origen del autismo se centra en la conectividad y en los efectos neuronales fruto de la expresión génica. (p.3)

De tal modo, hay que señalar que existen factores perinatales considerados de riesgo, como la edad de los padres, el bajo peso al nacer y la escasa edad gestacional. También se están investigando factores más tradicionales de exposición

ambiental como estados hormonales, estado nutricional durante el embarazo y exposiciones tóxicas.

Balbuena (2007) declara: "Podría afirmarse que lo que subyace bajo el trastorno autista es un grave déficit cognitivo, que abarca el lenguaje y las funciones de orden superior vinculadas a él, cuyo origen último habría que buscarlo en disfunciones cerebrales orgánicas" (p.338).

Al mismo tiempo, Hernández, Risquet & León defienden:

El autismo es un síndrome de disfunción neuropsiquiátrica; su presencia indica que hay un trastorno en el sistema nervioso central, fundamentalmente en el cerebro. Los niños autistas no tienen signos o estigmas físicos que anuncien el trastorno. La expresividad clínica es muy variada. Para diagnosticarlo, el paciente debe tener un funcionamiento general perturbado, que dificulta el aprendizaje y la adaptación social. Los psicofármacos no curan el autismo, solo se usan para adecuar la conducta y que se puedan obtener mejores resultados en su actividad educativa. La evolución de cada paciente es muy variable e inciden diferentes factores, como la edad al momento del diagnóstico, los acontecimientos vitales estresantes y el nivel de aceptación y apoyo familiar. (p.178)

Investigaciones demuestran que un virus involucrado, en concreto el de la rubeola, podría ser un posible causante que se suma al origen de este trastorno.

Parece ser también el virus de la rubeola el proceso infeccioso que más se ha detectado en casos de autismo, habiéndose también descrito otros asociados a infecciones intrauterinas y posnatales originadas por distintos virus (citomegalovirus, sífilis, herpes simple, etc.). De ello algunos expertos han inferido la posibilidad de una alteración en el sistema inmunológico de los niños autistas, causada previsiblemente por los linfocitos T, que, al presentar defectos genéticos, reducirían la resistencia del feto a los ataques víricos. Junto a la mayor susceptibilidad del feto a la viriasis se ha formulado también –como origen del déficit inmunitario– la exposición del feto al virus en una etapa muy temprana de la diferenciación inmunológica, conjeturando algunos que el autismo infantil pudiera ser en realidad un trastorno autoinmune. (Balbuena, 2007, p.342).

## **5.-Rasgos similares del "trastorno de espectro".**

Partimos de la afirmación "No existe ningún adjetivo que se pueda utilizar para describir a cada tipo de persona con el autismo porque existen muchas formas de este trastorno" (Dueri, 2002, p.3).

Aún así, existen una serie de características comunes acentuadas en función del individuo.

De este modo, a primera vista, lo que llama la atención en un niño autista es su desvinculación social. Es un alumno que no establece vínculos con las figuras esenciales de apego (madre y padre), no busca afecto ni responde a las conductas afectivas de éstos y es un niño bastante solitario.

En los primeros meses de vida, es un bebé que no alarga los brazos cuando se le va a coger, no establece contacto ocular ni realiza seguimientos con la mirada. El interés que muestra por los demás es básicamente instrumental.

Por lo general existe un retraso o ausencia en el habla. Su lenguaje, en el caso de que exista, ya que casi la mitad de ellos muestran un mutismo generalizado, emitiendo solo una gama muy restringida de sonidos, es ecolálico.

La ecolalia es un trastorno del lenguaje que consiste en repeticiones, a modo de eco, de lo que dicen otros. Normalmente desaparece de modo espontáneo antes de los 3 o 4 años de edad puesto que forma parte del desarrollo lingüístico (alrededor de 30 meses) pero en los niños con autismo, se mantiene y la repetición puede ser inmediata o demorada.

Balbuena (2007) afirma: "Como alteraciones lingüísticas más comunes que corroboran dificultades pragmáticas figuran la *inversión pronominal*, mediante la que el niño al demandar algo se refiere a sí mismo usando el *tú* o el *él*" (p.337).

Es un alumno que presenta una fuerte obsesión por mantener el ambiente sin cambios y por repetir una serie de conductas estereotipadas (sobre todo manos y pies) y que no presta atención a los demás.

En lo que respecta a las alteraciones motoras, figuran los patrones de conducta repetitivos y estereotipados, cuyo objetivo fundamental aparentemente es proporcionar una retroalimentación sensorial o cinestésica, de carácter predominantemente visual y auditivo. (Balbuena, 2007, p.338).

La viscosidad y rigidez con que el autista se resiste a abandonar tales conductas ha sido interpretada por algunos como las responsables de interferir en la adquisición de conductas normales, al limitar su responsividad a aquellos estímulos implicados en la conducta estereotipada y no a los que conforman parte del entorno inmediato. (Balbuena, 2007, p.339).

No responde a las expresiones faciales o sentimientos de los demás, por lo que carece de empatía.

A los autistas también se les confiere un déficit conocido como *ceguera mental*, con que se expresa la incapacidad para atribuir e inferir estados mentales, en especial los que implican representaciones, al que se acoge bajo la llamada *teoría de la mente*, según la cual carecerían de las guías conceptuales para interpretar y pronosticar las conductas ajenas, viéndose así comprometido el desarrollo de sus competencias comunicativas, desde que todo acto conversacional es siempre un intercambio de ideas mutuamente relevantes en diferentes contextos de interacción simbólica que exige permanentemente *colocarse en la piel del otro*. (Balbuena, 2007, p.340).

En él no se observa la presencia del juego simbólico. También aparece una alteración cualitativa en la comunicación no verbal.

Conviene, no obstante, distinguir dentro del espectro autista quienes no hablan por su limitación intelectual de los que sin producir habla espontánea, pero ayudados de los programas específicos adecuados, podrían aprender algún sistema de comunicación no verbal, al no ser la falta de lenguaje oral sustituida espontáneamente por gestos en tales sujetos. (Balbuena, 2007, p.337)



En cuanto al lenguaje expresivo, difícilmente será adquirido por el niño autista como nos comenta Balbuena.

Aun cuando el niño autista adquiera un cierto desarrollo del lenguaje, sus patrones comunicativos diferirán cualitativamente del de los niños normales o del de aquellos afectos de trastornos del habla, estimando algunos estudios que entre un 28% y un 61% de casos nunca adquirirá un lenguaje expresivo, situando la comunidad científica tal porcentaje alrededor del 50% de los niños autistas. (Balbuena, 2007, p.336).

Las carencias comunicativas vinculadas al lenguaje expresivo que aqueja al niño autista aluden a alteraciones fonológicas, semánticas, defectos en la articulación, monotonía y labilidad en el timbre y en el tono de voz, así como reiteración obsesiva en las preguntas. En cuanto al lenguaje receptivo, presenta dificultades para atender y percibir la información, bajo nivel de comprensión gestual, pudiendo así evidenciarse mayores o menores discrepancias entre el lenguaje verbal y no verbal, muecas, tics y estereotipias, además de alteración o falta de contacto ocular. Junto a tales fallas en el lenguaje expresivo o receptivo, puede darse también la coexistencia de limitaciones y peculiaridades tales como un cierto grado de sofisticación, carencia de emoción, imaginación y literalidad. Respecto a esta última, al captar las palabras en su sentido literal, los afectos de autismo son incapaces de percibir el simbolismo representacional que subyace en aquellas, de ahí la ecolalia e inversión pronominal que manifiestan. (Balbuena, 2007, p.337).

Por otra parte, no señala objetos para dirigir la atención de la persona y no utiliza la mirada como mecanismo social. Tampoco poseen iniciativa en actividades o juego social. Es muy común el retraso en el control de esfínteres, trastorno del sueño y rechazo alimenticio.

Se observa también en ellos hiperselectividad sensorial, que consiste en responder únicamente a una parte de los estímulos presentes. Por ejemplo, mirar una golosina fijamente en una mesa o ignorar ruidos fuertes.

A tal cuestión se añaden también los defensores y detractores de la *hipótesis de la preferencia sensorial*, con la que se pretendía explicar la escasa eficacia de los autistas en el uso de la vista y el oído como canales propios de la comunicación, al preferir por encima de aquellos al tacto, olfato y gusto, primando así los estímulos que se sirven de receptores proximales, aparentemente propios de los primeros estadios evolutivos, sobre aquellos que lo hacen de receptores distales, más usados en estadios evolutivos posteriores. Datos experimentales, sin embargo, corroboran que el uso excesivo del gusto, tacto y olfato no se asocia al autismo de forma específica, sino a la edad mental baja, siendo así posible también que los autistas presenten déficit en el procesamiento de estímulos que se sirven de vías proximales, dada su aparente insensibilidad al dolor o al frío. (Balbuena, 2007, p.340).

Como limitación cognitiva fundamental del sujeto autista se hallaría la profunda incapacidad para reducir la información mediante la extracción adecuada de características cruciales, tales como las reglas y las redundancias, como así han constatado las investigaciones en que como tareas experimentales se han usado la *referenciación cruzada* (en donde el sujeto ha de responder de forma selectiva a una de dos dimensiones) y la *clasificación doble* (en la que se indaga la capacidad de relacionar los sustantivos y objetos mediante el uso de preposiciones), siendo necesario para la primera realizar un análisis de los atributos de los objetos en sí

mismos, mientras que para la segunda hay que analizar la oración para responder correctamente. (Balbuena, 2007, p.338).

Como todas las personas con o sin déficit, los autistas poseen cualidades que sobresalen y que los hacen seres especiales.

Dueri (2002) afirma:

Casi el 10% de individuos autistas tienen destrezas especiales. Esto se refiere a una capacidad que, según la mayoría de los criterios, se considera sobresaliente. Con frecuencia estas destrezas son espaciales por naturaleza, como los talentos especiales para la música y el arte. Otra destreza común es la capacidad matemática en la cual algunos individuos autistas pueden multiplicar cifras grandes en la cabeza en un lapso corto de tiempo; otros pueden determinar el día de la semana al darles una fecha específica de la historia o pueden memorizar horarios completos de las aerolíneas o trenes. (p.6)

Igualmente, son comunes las conductas autolesivas, en las que el niño se lastima a sí mismo pero recalcar que nunca a los demás. Uno de los aspectos más distintivos en este trastorno.

A forma de resumen, los autistas comparten una serie de características que los hacen diferentes de otro colectivo en sí.

Todos ellos se caracterizan por dificultades cualitativas de interacción social, con falta de empatía y reciprocidad social, incapacidad para reconocer y responder a gestos y expresiones, dificultades en la comunicación y falta de flexibilidad en razonamientos y comportamientos, con un repertorio restringido, estereotipado y repetitivo de actividades e intereses. (Ruiz, Posada & Hijano, 2009, p.381)

## **6.-Intervención.**

Actualmente, no existe ningún fármaco que haya demostrado ser lo suficientemente eficaz para tratar los síntomas del autismo. No existe tratamiento curativo ni un método único. Los dos tratamientos más aceptados son la modificación de conducta y el uso de la vitamina B6 con suplementos de magnesio.

Respecto a esta vitamina en cuestión Dueri (2002) afirma: "Se ha demostrado que la vitamina B6, tomada con magnesio, aumenta el bienestar general, el conocimiento, y la concentración en aproximadamente el 45% de los niños autistas" (p.7).

Otra de las intervenciones, está ligada a técnicas de integración sensorial para tratar la disfunción sensorial. El entrenamiento de integración auditiva es frecuente para reducir la hipersensibilidad sensorial y se basa en escuchar durante diez horas música procesada.

La instrucción visual es otra intervención destinada a normalizar la percepción visual. Así mismo, es frecuente la eliminación de alimentos que podrían agravar los síntomas del trastorno según estudios realizados.

De cara a su futura integración laboral, estos sujetos destacan en trabajos que requieren habilidades visomotoras, destreza motora fina y razonamiento no verbal,

por lo que hay que ofrecerles una enseñanza vocacional, basada en tareas reales y no hipotéticas.

En cuanto a las medidas implementadas para tratar la conducta autolesiva, en modo alguno privativa del autismo, están el uso de medicamentos, la contención física y el afecto tranquilizador, cuya eficacia psicoterapéutica se ha demostrado inferior a la alcanzada usando técnicas operantes como la extinción y el castigo. (Balbuena, 2007, p.347).

Respecto al castigo físico decir que son técnicas inadecuadas que erradican de inmediato la conducta del niño pero que generan violencia. De este modo, el niño aprende que a través de la violencia puede conseguir lo que desea.

Por tanto, el castigo físico no tiene ninguna consecuencia positiva sobre la conducta. Sin embargo, sí puede propiciar efectos negativos como servir de modelo de agresividad e incluso incrementar hasta el nivel de maltrato. No emplear el castigo físico no es sinónimo de falta de control. Los niños necesitan una supervisión y disciplina constante, pero puede ser llevada a cabo por medio de otras estrategias que resultan más eficaces.

Creo conveniente hacer un inciso para aclarar dos conceptos distintos que se emplean comúnmente con el mismo significado. El castigo solo es una parte más dado que la disciplina en general incluye muchas más estrategias que el simple castigo. Por ejemplo, el refuerzo, el elogio, la retirada de la atención o el advertir las consecuencias que conlleva la realización de una conducta constituyen formas específicas de aplicar la acción disciplinar.

Los padres que tienen hijos que muestran problemas de conducta suelen tener dificultades para aplicar disciplina. Algunos de los motivos de esta situación son los siguientes. En primer lugar, son padres que sobreestiman la ocurrencia de los problemas de conducta de sus hijos lo que se relaciona con el uso de una mayor tasa de castigos. En segundo lugar, las expectativas sobre la conducta de sus hijos (cómo esperan que niños y niñas se comporten) no se ajustan a la edad y nivel evolutivo de los menores.

En tercer lugar, reaccionan de manera negativa ante la exhibición por parte del niño de conductas disruptivas de poca importancia (otros padres tienden a ignorarlas). En cuarto lugar, son padres que tienen dificultades para reconducir el comportamiento de sus hijos y prestar apoyo. Finalmente, son padres que emplean castigos muy severos, pero de una forma inconsistente.

Existen diferentes ocasiones en las que se hace necesario aplicar un castigo pero se recomienda evitar los de naturaleza física. Entre los de mayor utilidad se encuentran la retirada de privilegios o premios durante un tiempo determinado y la realización de una conducta o acción que sirva para compensar los efectos negativos de algo que se ha hecho mal.

Recordar, el entrenamiento a padres para que adopten un papel activo en el cuidado del niño autista dejando de lado esa culpabilidad achacada a los mismos por el desconocimiento de bases empíricas.

Asimismo, más que instruir a los progenitores en determinadas técnicas, la experiencia clínica muestra que es más útil ayudarles a solventar problemas de la vida cotidiana, siendo para ello un elemento clave conocer con la mayor precisión posible el nivel actual y potencial de destrezas cognitivas del menor autista, para que así los objetivos y metas terapéuticos establecidos resulten adecuados y realistas. Alcanzar tales logros precisa que padres, profesores y terapeutas implicados coordinen sus distintas parcelas de influencia y trabajo, dadas las grandes dificultades que los niños autistas manifiestan para comprender realmente lo que aprenden y para generalizar lo aprendido a otros contextos diferentes de aquel donde originariamente se produjo tal aprendizaje. Por ello se exige que el proceso de enseñanza-aprendizaje del autista tenga lugar dentro de un marco sistemático y estructurado de normas y pautas de conducta, cuyo diseño final vendrá determinado en función de la singularidad y necesidades requeridas por su perceptor. (Balbuena, 2007, p.348).

Formar una familia unida y dotada de las herramientas necesarias para evolucionar y adaptarse a los cambios de forma óptima es responsabilidad de los padres. Sin embargo, consolidar esta formación mediante conocimientos que faciliten esta difícil labor es responsabilidad del sistema educativo.

De esta manera, los docentes tienen la gran responsabilidad de guiar a los padres de familia en este acercamiento a los aprendizajes que les darán técnicas y estrategias que les permitan mejorar las relaciones familiares.

La coordinación entre la escuela y la familia es fundamental y más en el caso de niños que padecen trastornos. La activa comunicación y el apoyo mutuo hace que el trabajo efectuado con estos menores sea efectivo y alcance los logros perseguidos. Así mismo, la coordinación entre los profesionales del campo educativo y de la medicina no es menos importante. Aplicar los conocimientos de la medicina para intervenir en el aula es un plus indispensable e incuestionable.

Una de las variables y factores que más inciden en la inclusión es el de la coordinación; este factor explica lo importante de la organización del aprendizaje para el desarrollo posibilitando que las personas y apoyos tengan un mismo lenguaje y estructura para la comprensión del mundo físico y social. Una variable muy presente en la atención a estas personas es la de la ilusión e interés, la confianza y el cariño que sienten y perciben de forma sensorial; en este sentido, el mejor método educativo para trabajar con TEAs sigue siendo aquel que tiene una mezcla de ilusión, transmite esperanza, creencia en la otra persona, seguridad en la dirección del aprendizaje y la educación además del interés por el propio trabajo y la persona que tenemos con nosotros/as. (Baña, 2011, p.189).

## **7.-Métodos alternativos: La equinoterapia.**

Pelegrina, Jiménez & Bueno (2015) afirman: "La equinoterapia es un método de tratamiento complementario beneficioso para corregir problemas de conducta, disminuir la ansiedad, fomentar la confianza, concentración y mejorar la autoestima" (p.1).

¿De qué trata la equinoterapia? La equinoterapia consiste en utilizar el movimiento del paso del caballo, para crear una terapia de relajación y transmitir al individuo una serie de movimientos.

A través del caballo, se realizan una serie de ejercicios que estimulan el desarrollo integral del niño y lo incorporan a su entorno. Está demostrado que esta terapia rehabilita y fortalece física y psicológicamente a las personas que padecen trastornos físicos, psíquicos, sensoriales, conductuales y emocionales.

Pelegrina et al. (2015) aseguran que las personas autistas que asisten a técnicas de trabajo con caballos tienden a obedecer más y mejoran su autocontrol, aumenta su capacidad de relajación, mejora sus relaciones sociales y se estimula el afecto, atención y lenguaje.

La equinoterapia tiene tres principios básicos según Pelegrina et al. (2015):

1. Transmisión de calor: al ser más elevada la temperatura del caballo (38 grados centígrados) que la del ser humano la aprovecha como un instrumento calorífico para distender y relajar la musculatura y los ligamentos del paciente a la vez que estimula la sensopercepción táctil.
2. Trasmisión de impulsos rítmicos ( por movimientos), normaliza el tono muscular y desarrollo de movimientos coordinados.
3. Trasmisión de locomoción tridimensional, mejora la marcha, coordinación de los movimientos y favorece el engranaje cerebral. (p.2).

## **8.-Conclusión.**

Es necesario considerar que el autismo no sólo afecta al desarrollo y bienestar de los usuarios, sino también al bienestar total de sus familiares y al entorno social en el que se encuentran inmersos.

Unzueta (citado por Miranda, 2015) comenta que en el caso de las familias de niños autistas, estas se ven mucho más afectadas por la condición del niño. Esta situación es frustrante para los familiares que suelen sentirse rechazados por el niño autista debido a que éste no muestra sentimientos de afecto hacia ellos.

Además, se asume la culpa acechante que se le asignó en los inicios al tipo de relación familiar y que muchos padres actualmente recaen en esas ideas erróneas. ¿Qué habremos hecho mal? Es la pregunta más destructiva e irracional que una familia con hijo autista puede realizarse.

Bermejo (citado por Miranda, 2015) dice que lo cierto es que cada familia, y dentro de ésta, cada miembro, es afectado por el miembro autista de una manera diferente. El impacto que produce el autismo, además de variar en las familias, y en los individuos que las forman, cambia según la etapa en que se encuentre cada uno. Hablamos del

nivel de madurez, de estabilidad emocional y de capacidad para afrontar los problemas ajenos.

Como en cualquier anomalía del funcionamiento humano, la detección precoz es el eje fundamental para intervenir e intentar paliar los síntomas futuros. En este sentido, los profesionales que están a cargo de niños y niñas en edades tempranas, tienen un rol primordial. Estos deben estar formados y conocer en profundidad los síntomas de este trastorno u otro posible trastorno al caso, así como las pautas de actuación orientadas al paciente y al tratamiento con la familia.

A la hora de la intervención, está demostrado no sólo en este campo, sino en cualquier campo de intervención con colectivos desfavorecidos, que cuanto más temprano comience la intervención mejores resultados se obtienen en el proceso.

Existen distintos tipos de intervenciones; sin embargo, lo más importante de ellas es la consideración del perfil individual del niño y su familia (fortalezas y debilidades), un ambiente altamente estructurado y contenedor, así como la regularidad en la frecuencia del trabajo incluyendo la participación y contención de los padres. (Zalaquett, Schönstedt, Angeli, Herrera & Moyano, 2015, p.130)

Ruiz (citado por Miranda, 2015), en una investigación sobre el espectro autista y la detección precoz, explica que los programas efectivos de intervención deben de ser individualizados, según la intensidad del trastorno; estructurados, orientados a alcanzar unos objetivos concretos; intensivos y extensivos a todos los contextos de la persona; y con una participación activa de los padres en coordinación con el profesorado y otros profesionales de apoyo.

Esta es la mejor manera de conseguir que aprendan nuevas competencias sociales, comunicativas, adaptativas y de juego, y a la vez disminuir, en la medida de lo posible, los síntomas de autismo y otros problemas asociados que pudieran presentar.

No cabe duda que lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es partir de los intereses del individuo y de sus características personales promoviendo así una educación inclusiva y de calidad. Del mismo modo, propiciar una buena comunicación con el paciente y su entorno familiar es esencial para alcanzar un entendimiento y comprenderse mutuamente.

De este modo, educar para la inclusión significa creer en las personas, confiar en que ellas pueden conseguir cualquier tipo de aprendizaje. La inclusión mejora la calidad de vida de las personas con autismo y no sólo mejora a este colectivo sino que mejora a la sociedad por completo. Darles a estas personas en situación de exclusión la posibilidad de poder aprender, relacionarse y convivir en sociedad. "Los principios de calidad de vida deben ser un objetivo de la sociedad futura por lo que la educación debe de incorporarlos como prioritarios" (Baña, 2011, p.190).

La calidad de vida debida hace mención a eso, a crear ambientes de vida adecuados, donde las personas estén a gusto, donde los momentos, los ambientes, los entornos de calidad de vida, fomenten tiempos de esperanza. Si cambiamos los entornos y los hacemos más cálidos para ellos es mucho más fácil que se sientan identificados, que no se bloqueen, que permitan trabajar con ellas y educarse, que se comuniquen, que aprendan a comunicarse. El fin u objetivo último es su vida futura, su vida independiente, su vida con los demás; los programas y proyectos centrados en la persona son el mejor recurso para ello; nos permiten centrarnos en sus necesidades y demandas, ajustar nuestra ayuda para que sea lo justa y necesaria posible, nos permite unificar criterios y finalidades en común a los distintos servicios educativos y es una herramienta sobre la que elaborar un Proyecto Conjunto y futuro de la persona sobre la que ir discerniendo las dificultades y consecuciones. Exige ser realistas y prácticos en su inicio y muy ambiciosos en sus objetivos finales (al fin y al cabo no existe investigación alguna que nos permita concluir sobre la imposibilidad de desarrollo y aprendizaje así como determinar los límites en cuanto a ellos). (Baña, 2011, p.191)

"Hablar de trastornos del espectro autista y generales del desarrollo es hablar de vidas, de personas, de personas con calidad de vida. La calidad de vida entendida como una finalidad pero, también como un proceso y una forma de vida" (Baña, 2011, p.185).

Cuando las personas viven en calidad son más fuertes y tienen mayores recursos para acabar con las dificultades que les atormentan y las ponen en desventaja social.

Conseguir la integración social y laboral del autista para emerger el apoyo a la comunidad y que este colectivo pueda convivir de forma autónoma en el ámbito familiar y ciudadano lo más integrado y normalizado posible.

El objetivo final de la inclusión es alcanzar el desarrollo personal del sujeto, su bienestar emocional y físico dotándole de los recursos necesarios para controlar la vida y desenvolverse en ella. Si ayudamos a estos alumnos y alumnas a superar estas dificultades y respondemos a sus necesidades pueden aprender y desarrollarse como cualquiera otra persona. De estas posibilidades e inclusión para que se sienta uno más y con los demás dependerá su vida futura, digna y de calidad.

Siendo conscientes de que estamos ante un trastorno muy heterogéneo, lo que dificulta además del diagnóstico, la comprensión del colectivo y de los procesos psicológicos no debemos darnos por vencidos. Hay que seguir investigando de forma multidisciplinar y no perder la batalla autista para mejorar la calidad de vida de los colectivos desfavorecidos en general de nuestra sociedad actual y futura.

Hay mucho camino por recorrer y Rivière (citado por Balbuena, 2007) nos dice que el autismo es provisionalmente incurado, pero no definitivamente incurable, dada la mejora en la calidad de vida que han experimentado las personas con autismo.

La personas autistas tienen la capacidad de aprender y desarrollarse si les proporcionamos los apoyos suficientes. No estamos ante personas enfermas por lo que hay que tratarlas como personas iguales. Se deben registrar detalladamente sus necesidades y demandas para proporcionarles esta ayuda y apoyo que requieren.

Concluyo compartiendo la reflexión de Baña (2011): "Merece la pena pelear por un mundo donde todos y todas podamos vivir, donde sentirnos útiles ayudando al otro/a" (p.191).

## 9.-Bibliografía.

Alboreo-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J. A., & Cortes-Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: una discusión. *Salud mental*, 31(1), 37-44.

Balbuena Rivera, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 27(2), 61-81.

Baña, M. (2011). Los trastornos del espectro autista y generales del desarrollo: inclusión social y calidad de vida. *Ciencias psicológicas*, 5(2), 183-191.

Cala Hernández, O., Licourt Otero, D., & Cabrera Rodríguez, N. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de ciencias médicas de pinar del río*, 19(1), 157-178.

Carmona, M. B., Muñoz, L. B., de Andrés, E. G., Biggi, J. F., & de la Paz, M. P. (2010). Evolución de los estudios sobre autismo en España: publicaciones y redes de coautoría entre 1974 y 2007. *Psicothema*, 22(2), 242-249.

Cuadrado, J. T. (2006). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad autism: some quality of life oriented educational models. *Psicología*, 12(1), 5.

Domínguez, C. L., & Mahfoud, A. (2009). Una mirada a la investigación en autismo en Venezuela. *Ret. Revista de estudios transdisciplinarios*, 1(2), 110-115.

Dueri, f. (2003). Visión global del autismo. *Ajayu órgano de difusión científica del departamento de psicología ucbsp*, 1(1), 40-48.

García, R. Y. J., Frutos, L. L. F., & Díaz, I. F. (2015). Actividades físicas ecuestres para el desarrollo de habilidades motrices básicas y de interacción social en escolares autistas con alto nivel de funcionamiento desde la equinoterapia. *Lecturas: educación física y deportes*, (205), 1-5.

Hernández Rivero, O., Risquet Águila, D., & León Álvarez, M. (2015). Algunas reflexiones sobre el autismo infantil. *Medicentro electrónica*, 19(3), 178-181.

María, A., & Socorro, N. Equinoterapia para personas con autismo.



- Miranda Araoz, C. (2015). Terapia familiar estructuralista aplicada a una familia con un hijo con autismo. *Ajayu órgano de difusión científica del departamento de psicología ucbsp*, 13(2), 284-299.
- Pizarro, H. C. (2012). Esquema corporal: una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. *Revista educación*, 29(2), 207-215.
- Ruiz-Lázaro, P. M., Posada de la Paz, M., & Hijano Bandera, F. (2009). Trastornos del espectro autista: detección precoz, herramientas de cribado. *Pediatría atención primaria*, 11, 381-397.
- Unzueta Arce, J., & García García, R. (2012). Déficit del procesamiento facial en los trastornos del espectro autista: causa o consecuencia del impedimento social. *Ajayu órgano de difusión científica del departamento de psicología ucbsp*, 10(1), 19-33.
- Vera, J. L. (2012). Autismo temprano, neuronas espejo, empatía, integración sensorial, intersubjetividad early autism, mirror neurons, empathy, sensory integration, intersubjectivity. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 54, 79-91.
- Zalaquett, D., Schönstedt, M., Angeli, M., Herrera, C., & Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 86(2), 126-131.

## **Homossexualidade masculina frente ao preconceito e discriminação, promovendo a evasão no espaço tempo escolar.**

*(Male homosexuality forward to prejudice and discrimination promoting avoidance  
in school space time)*

**Júlio César da Silva Corrêa**

*Faculdade da Amazônia Belém Pará - Brasil*

**Claudia Waleria da Silva Ferreira**

*Universidade Federal Rural da Amazônia Belém - Pará-Brasil*

*Páginas 99-113*

*Fecha recepción: 2-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

### **Resumo.**

O artigo apresenta uma discussão acerca da homossexualidade masculina frente ao preconceito e a discriminação que ocorre no espaço-tempo escolar e muitas das vezes os alunos abandonam os estudos. A investigação foi realizada no Curso de especialização em Psicopedagogia, da Universidade Castelo Branco Rio de Janeiro, em 2007. Utilizou-se a pesquisa do tipo pesquisa-ação participante, sob a ótica da abordagem qualitativa, como lócus uma escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual em Belém do Pará. A escola não possuía nenhum trabalho sistemático acerca da aceitabilidade da homossexualidade masculina inclusive com casos de abandono por homofobia. Contudo, os trabalhos pedagógicos não contribuíam para a reflexão da homossexualidade no espaço escolar no intuito de diminuir a discriminação de alunos homossexuais, por consequência direta a evasão escolar.

**Palavras-chave:** homossexualidade; gay; escola; preconceito; evasão escolar.

### **Abstract.**

The article presents a discussion of male homosexuality against the prejudice and discrimination that occurs in the school space-time and often students drop out. The research was conducted in the specialization course in Psychology at the University Castelo Branco Rio de Janeiro in 2007. We used the research participant type action research, from the perspective of qualitative approach, locus as one high school State Public Network in Belem. The school did not have any systematic work on the acceptability of male homosexuality including cases of abandonment homophobia. However, the pedagogical work did not contribute to the reflection of homosexuality at school in order to reduce discrimination against gay students, by direct consequence of truancy.

**Keywords:** homosexuality; gay; school; preconception; truancy.

## 1.-Introdução.

O universo que envolve a homossexualidade masculina é marcado por mitos e de posturas de transgressão a paradigmas sexuais pré-estabelecidos pela sociedade. Aprende-se desde muito cedo a ser homem macho, é aquele que não chora, tem que ser ativo, despojado, não pode achar outro de sua espécie bonita, só usa azul, tem que gostar de futebol, tem que perder a virgindade cedo dentre outras coisas, são as marcas da educação no seio familiar e social a qual é imputado ao homem. Talvez este seja o motivo da discriminação, preconceito e violência que o homossexual está acometido em seu estar no mundo e com o mundo.

No dia doze de junho de dois mil e dezesseis a mídia televisiva, escrita e internet noticiou o caso da morte de 50 pessoas que se encontravam em uma casa noturna volta ao público LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais têm-se os simpatizantes) em Orlando, nos EUA. Vale lembrar, que no mês de março de 2016, a UNICEF disponibilizou o Mapa da Violência 2011, onde o Brasil encontra-se em primeiro lugar de mortes violentas de jovens e também em assassinatos de homossexuais, travestis e lésbicas vertiginosamente com relação aos anos anteriores (Gomes, 2016). Tem-se hoje outro alvo de discriminação, pré-conceito e preconceito os indivíduos Transgêneros a discussão veio à tona com a modelo Lea T., filha do ex-jogador de futebol Toninho Cerezo e da polemica que a filha da cantora Gretchen, Thammy Miranda promoveu com as mudanças que resolveu fazer em seu corpo assumindo uma forma masculina, mas está temática não foi foco da investigação e mesma requer um olhar minucioso e diferenciado acerca do assunto.

O fato é que o novo e/ou o diferente promove posturas de discriminação, preconceito e violência diante daquele indivíduo que ousa transgredir as regras pré-estabelecidas pela família e sociedade. Do lar para a escola, a coisa se complica, pois, é no espaço-tempo escolar que os padrões de comportamentos são enfatizados, padronizados, onde todos os meninos devem apresentar o mesmo uniforme de serem homens-machos, e quando esse padrão não se respeita ou se transgredi, inicia aí a dificuldade do homossexual manter-se no espaço escolar a se adequar. Basta apresentar algum comportamento fora do padrão aprendido, oficializado como comportamento do ser homem, para que este seja o motivo de vaias, rótulos negativos e depreciativos, levando quase sempre os homossexuais a não concluírem seus estudos.

O fato é que as "brincadeiras" e as cobranças por parte tanto do alunado e dos professores são grandes, ou seja, a discriminação toma proporções absurdas que ocasiona a evasão do aluno homossexual, ou este leva o dobro do tempo para concluir os estudos, pois, este aluno se ausenta inúmeras vezes da escola para não ser alvo das gozações e agressões dos colegas e isto interferem no avanço dos estudos. Tal fato nos motivou a realizar a investigação em tela, vindo a responder os seguintes questionamentos: Qual (is) o(s) efeito(s) que atos homofóbicos provocam no processo ensino aprendizagem escolar? Atos de preconceitos e discriminação estimulam a evasão escolar de alunos

homossexuais? O que leva um aluno ou professor terem atos de discriminação e preconceito diante do ser homossexual?

No Ensino Médio, o aluno encontra-se aproximadamente entre 15 a 17 anos de idade, caso este não fique retido em nenhuma série /ano do Ensino Fundamental. Neste período, as relações afetivas tomam novos significados, onde a sexualidade toma proporções que contornam o ato sexual e o afetivo. Assim, quando um aluno se faz perceber que se sente atraído por alguém do mesmo sexo, no caso menino, as coisas complicam, no universo social a discriminação e o preconceito tomam proporções alarmantes, e produzem feridas profundas naquele que assume sua homossexualidade.

O fato é que com o passar do tempo o aluno vem a abandonar o espaço escolar por não encontrar apoio nos atores que promovem a dinâmica da escola (gestor escolar, serviço técnico e professor). A ausência de apoio pode-se atribuir à ignorância de dados científicos acerca da homossexualidade, ao pré-conceito, ao preconceito, a questão religiosa dentre outros. Assim, acredita-se que a referida investigação realizada possibilitou subsidiar um novo olhar diferenciado acerca da homossexualidade na escola, dando a todos o direito de fato de se incluir no universo escolar propondo o diálogo entre os atores que compõem o fazer pedagógico no espaço escolar.

No que refere aos objetivos da investigação, teve-se como geral: promover uma análise crítica da aceitabilidade ou não da homossexualidade masculina no espaço – tempo escolar no Ensino Médio, e qual o reflexo da discriminação e preconceito na permanência e na conclusão dos estudos; como específicos, conhecer as dificuldades de aceitação da homossexualidade masculina no espaço-tempo escolar do Ensino Médio, identificar atos de discriminação e preconceito de alunos, professores, técnicos e gestor da escola com relação ao aluno homossexual, reconhecer quais os motivos que levam o aluno homossexual a abandonar os estudos. A temática em questão põe em evidência dramas do cotidiano escolar, pois o ser humano vive dramas profundos de identidade, o homem se depara com novas formas de se expressar no que se refere ao papel esperado pela família, da escola e da sociedade, e quando este papel não é cumprido todos se escandalizam e reage chocados ao descobrir o que é classificado erroneamente de perversão sexual, doença ou transtorno a homossexualidade, o seu filho, sobrinho, amigo, aluno é, aí inicia a discriminação e aterrorização frente à padronização dos comportamentos que devem apresentar.

Assim, a prática de discriminar orem passa ser um ato normalizado que engendra o cotidiano social, o sonho /ideal de "liberação" da prática sexual e/ou da sexualidade se encontra ligada a guetos e ao submundo da afetividade e do prazer, logo ficar escondido sob a estampa dentro do armário, ainda é a melhor prática para ser aceito na família, escola e sociedade. A homossexualidade encontra-se presente em todas as sociedades humanas e também de animais – presentes no livro: *Biological Exuberance*, de Bruce Bagemihl, publicado em 1999, afirma que a prática da homossexualidade no reino animal é normal -. O fato é que

o comportamento e vivência da sexualidade é normatizada sociedade por intermédio da família e grupo social que o indivíduo se encontra imersa, também pela cultura e religiosidade que impõe parâmetros de "normalidade", mas sabendo que os padrões pré-estabelecidos de "normalidade" se modificam e/ou evoluem indo ao encontro do tempo e espaço.

A comparação de diversos contextos sócio-culturais mostra que, além da frequência da homossexualidade varia de sociedade para sociedade, em algumas pode ser mais encontrada no sexo masculino, em outras pode ser mais visível entre pessoas do sexo feminino. Em algumas sociedades é muito estigmatizada, e o homossexual é objeto de discriminações, zombarias e de atrocidades, que podem levar à sua morte, por suicídio ou por homicídio. Em outras sociedades, se não é encorajada ou desejada, tende a ser olhada com certa naturalidade. (Ferretti, 1998)

## 2.-Homossexualidade em questão.

A homossexualidade para Corrêa (2004) define-se pela atração emocional, sexual e estética por pessoas do mesmo sexo. O termo homossexual, foi criado em 1869 pelo escritor e jornalista austro-húngaro Karoly Maria Kertbeny. Deriva do grego *homos*, que significa "semelhante", "igual". Em 1870, um texto de Westphal intitulado "As Sensações Sexuais Contrárias" definiu a homossexualidade em termos psiquiátricos como um desvio sexual, uma inversão do masculino e do feminino, em suma, uma espécie de loucura. A partir de então, a homossexualidade tomou a alcunha de degeneração. Nos códigos penais, surgiram leis que proibiam as relações entre pessoas do mesmo sexo.

A partir dos movimentos de liberação homossexual e sobretudo após o incidente de *Stonewall* em Nova York, em junho de 1969, emergiu o termo *gay* como meio para apagar o teor psiquiátrico por trás da palavra homossexual. Assim, *gay* é um termo politizado e menos estigmatizador. Um homem homossexual costuma ser chamado de gay, enquanto uma mulher, é chamada de lésbica. Embora algumas vezes *gay* seja usado como denominador comum entre homens e mulheres homossexuais.

Desde os estudos de Kinsey em 1949 (*apud* CORRÊA, 2004) que se popularizou a afirmação de que 10% da população humana teria uma orientação homossexual. No entanto, outros estudos indicaram valores diferentes, como 4% e outro com 14%. A principal razão para a dificuldade na obtenção de um valor credível está no fato de muitos homossexuais continuarem a esconder a sua orientação sexual por motivos diversos, além de ser difícil classificar e quantificar de forma científica o grau de homossexualidade e heterossexualidade de alguém.

No entanto, muitas coisas no terreno da sexualidade permanecem ainda no plano da especulação ou são vistas de forma puramente dogmática. Uma delas é a homossexualidade, associada ao longo da história à doença, à perversão ou à criminalidade. É comum assistirmos pessoas darem sua opinião acerca da

homossexualidade distorcendo pesquisas e dados científicos, ou ainda, apoiando-se no senso comum e religioso.

Vale ratificar, que entre os gregos e romanos na antiguidade era perfeitamente normal que os homens tivessem relações sexuais com outros homens, como demonstração de poder, e tivessem também suas mulheres com o dever de procriação. Na sociedade ateniense era perfeitamente natural que um jovem fosse possuído sexualmente por um adulto, porque seu papel na sociedade era de passividade. Já, em Roma Antiga, as regras de dominação eram mais violentas, e os parceiros seriam escolhidos entre escravos, prostitutos e prisioneiros de guerra colocados na função passiva, pois recebiam a penetração do macho viril e dominador, tal fato também era presente na Mesopotâmia (Epopéia de *Gilgamesh*) e China (Poemas *ShiJing*) a relação entre iguais sempre esteve presentes nas sociedades antigas e há registros do afeto e de sexo entre homens (Mesquita, 2008).

Os temíveis exércitos de Tebas e de Esparta possuíam unidades formadas por pares de amantes homossexuais. Essas tropas, capazes de bravura suicida, eram estimuladas por ideias como as de Platão que achava que um homossexual nunca abandonaria seu amante em combate e procuraria honrá-lo com feitos heroicos. Platão (*O Banquete*), como Sócrates e tantos outros contemporâneos (*Pederastia-Grecia Antiga*), aconselhavam que todo adolescente tivesse por preceptor um amante mais velho.

No Egito Antigo e nos povos da Mesopotâmia ocorriam formas institucionalizadas e sagradas da prostituição homossexual. Lasso (1985) nos relata que na cultura japonesa, na Era Meiji, a homossexualidade era uma forma espontânea de viver sua sexualidade, vinculava-se aos valores de coragem no serviço militar. Na sociedade Chukchees da Sibéria considerava-se um travestido como um Xamã (sacerdote, feiticeiro), que casava com outro homem e se comportava como mulher. Na comunidade dos Siwanos na África, ali todos os homens e rapazes tinham relações sexuais anais e não eram considerados homossexuais casados e solteiros. Vale lembrar que faz parte dos ritos de iniciação à puberdade da Tribo Keraki, da Nova Guiné, os solteiros copularem ativamente com os novos – adolescentes (Vidal, 1985).

Mas, durante a história, com os interesses políticos, religiosos e econômicos, a homossexualidade sofreu duros golpes ao longo dos séculos. Por exemplo, a Lei Lex Scantinia (226 a.C.), condenava a prática da homossexualidade, mas aplicava-se a casos de violação de menores. No século III d. C. o Imperador Felipo condena a prostituição homossexual feita pelos chamados “exoleti”, posteriormente a Lei dos Imperadores Constâncio e Constance (342), condenam a prática pederastia, principalmente os passivos (Gafó1985)

Os grandes tecelões da extensa teia de preconceitos contra a homossexualidade, porém, não foram unicamente os conceitos políticos, religiosos, culturais e econômicos, mas também a ciência contribuiu para o fortalecimento da homofobia,

dando o rótulo de doença ao que antes, ao longo da história, fora considerado blasfêmia e crime. A homofobia só foi minimizada a partir das contribuições de Sigmund Freud, Psicanálise, Reich, Livro. A Revolução Sexual, 1969, estudos de Kinsey Relatório, dentre outros que trouxeram uma nova visão acerca da homossexualidade, temos também a genética e antropologia explicando a homossexualidade. É a ciência (re) construindo o seu saber e ressignificando o senso comum. Vale ressaltar, que ficou comprovada por vários estudos de Kinsey que a orientação sexual não é uma condição, mas uma gama de comportamentos e identidades; a homossexualidade é uma das muitas variações normais do comportamento sexual humano. Mas somente em 1973 que a *American Psychiatric Association (APA)* retirou a homossexualidade da lista de distúrbios mentais.

A visão antropológica entende a homossexualidade como condição humana de um ser pessoal que, ao nível da sexualidade, caracteriza-se pela peculiaridade de sentir-se constantemente instalado na forma de expressão exclusiva com um parceiro do mesmo sexo. A homossexualidade, na visão antropológica possui variante ou tipos de homossexualidade denominados de:

#### A- Por diferentes níveis de atração pelo mesmo sexo:

A.1- Homoerotismo ou predomínio do anímico – sensual: predomina a atração pelos valores da outra pessoa (beleza, força, delicadeza etc...) sente atração pelo corpo do outro, mas como sede de uma personalidade determinada “guiado por Eros “ Amor Possessivo”, amor matéria paixão o Corpo (conhece o outro pelo corpo). A.2- Homofilia ou predomínio do pessoal anímico – espiritual: aqui o indivíduo chega a conhecer a relacionar-se com o outro todo; com a existência integral do companheiro. A relação homossexual produz: a homoerótica, alegria; a homofilia, felicidade (é o amor não sua expressão de companheirismo, compreensão etc...

#### B- Por diversos estilos de afeminação.

B.1- Diversidade de afeminação. Afeminação qualquer conduta (gesto, voz, movimentos) geralmente associada por um homem;  
B.2- Mariquinhas (*Nelly*); as maneiras predominantes são puramente femininas;  
B.3- Ruge-ruge (*Swish*), caricatura feminina produzem emoções históricas; B.4- Rainha (*Blasé*), gestos pensados; B.5- *Camp* (acampamento), gestos teatrais gestos que identificam quem são o que são. (Vidal et al, 1985, pp.10-11)

As colocações acima descritas expressam em parte a homossexualidade masculina percebida no contexto escolar e social, onde alguns garotos são discriminados por apresentarem traços femininos, ou ainda, exagero em detalhes que perfazem uma menina distorcida do real. Ainda, não são conhecidas as causas ou fatores que implicam a orientação/situação à homossexualidade. Os estudiosos indicam que há fatores constitucionais, envolvendo a estimulação hormonal do cérebro durante a vida fetal, que pode ser um fator importante. Modernas evidências científicas obtidas nas últimas décadas sugerem que os genes e o cérebro ocupam um papel importante na sexualidade. A teoria mais provável para os pesquisadores das bases genéticas da homossexualidade é a de que a região

Xq do cromossomo X contém um gene que influi na orientação sexual do homem. Este gene poderia atuar na síntese e metabolismo dos androgênios, influenciando assim nos receptores dos neurônios da área pré-óptica (3NIHA – Terceiro Núcleo Intersticial do Hipotálamo Anterior) que determinam o comportamento sexual. Esse gene estimula a sobrevivência destes neurônios em fetos masculinos que viriam a ser homens heterossexuais e levaria a sua atrofia e morte em fetos femininos em fetos masculinos que viriam a ser homossexuais.

Estudos do Dr. William H. Masters, da escola de Medicina de Havard, EUA, afirma que homossexuais possuem distúrbios na função endócrina, e este pode ser um fator determinante da homossexualidade masculina. (Testosterona nos Homossexuais, 1974). Para Freud (*apud* Souza & Martins, 2006), todos os seres humanos nascem com dois instintos básicos: o princípio do prazer e o da realidade. A sexualidade desenvolver-se-ia em 3 fases distintas: oral, anal e fálica. Na primeira infância a busca do prazer ocorre no ato de mamar (fase oral), aos três anos o controle do esfínter anal e é a fonte do prazer (fase anal), dos quatro aos seis anos de idade o prazer vem do toque do pênis ou do clitóris (fase Fálica). O comportamento homossexual tem sido tradicionalmente considerado resultado de fatores psíquicos e sociais vigentes durante a infância e a meninice. (Louro 1997).

As imagens de homem e mulher e de masculino e feminino são construídas e adaptadas desde a Educação Infantil e vão se fechar no Ensino Médio. Quintella & Dieterich (*apud* Corrêa, 2000), no diz que a sexualidade está presente desde o nascimento até a morte nas relações e ações entre as pessoas, ou consigo mesmas, enquanto seres sexuados.

O fato é que o corpo anseia pelo toque, e pelo envolvimento emocional. Vale lembrar, que consciência do ser homossexual costuma aflorar, em muitos casos, muito cedo, isto é, logo durante os primeiros anos da adolescência. Costuma iniciar-se com uma sensação de sentir-se distinto, amiúde com mescla a culpabilidade, de medo em relação ao que o outro (pais, familiares e sociedade) irá pensar dele. (Lasso, 1985).

Segundo Svevo (2007), os pais são os primeiros a não aceitar a homossexualidade dos seus filhos, o sentimento de vergonha do adolescente e dos pais é grande, e a pergunta é "onde foi que errei?" Assim, o adolescente se culpa por não cumprir as expectativas dos pais, a auto-estima torna-se frágil e o adolescente fica vulnerável à depressão por não se aceitar homossexual, sem antes saber a opinião dos pais a respeito.

O fato é que, como a heterossexualidade, a homossexualidade é um estado mental, não há nenhuma doença ou desvio de comportamento ou perversão, como se pretendeu até a algum tempo atrás. Mas não é raro encontrar pessoas que insistam nisso mesmo no meio dos profissionais de saúde. Vale lembrar que em 1985, o Conselho Federal de Medicina do Brasil CFM retirou a homossexualidade da condição de desvio sexual. No ano de 1993 a Organização Mundial de Saúde – OMS retira o termo "homossexualismo" e adota o termo homossexualidade (Cativo,



2000).

Segundo Granúzzio (2007), a homossexualidade tornou-se um problema complexo a ser discutido por toda a sociedade brasileira. Apesar da maioria dos casos evidenciarem uma conexão entre intolerância e ignorância, não basta dizer que o problema envolve pessoas ou comunidades "ignorantes", de um lado, contra pessoas ou vítimas indefesas, de outro.

A discriminação embalada por medo de tocar no assunto na escola e no seio familiar é reflexo de anos de construções de sexualidade distorcidas e impostas como modelos do que é certo ou errado. Neste aspecto temos as filosofias religiosas que brincam de Deus e deuses, impondo a todos o que lícito ou ilícito fazer diante do sexo. É claro que a prática homossexual é um verdadeiro engodo para as mesmas. Sexo é para procriar e não para o prazer, são verdades construídas desde muito cedo por nossos pais e reforçadas na escola, lá no período da Educação Infantil.

Foucault (1988), em sua História da Sexualidade, afirma que ainda hoje vivemos num mundo em que nossa sexualidade é contida, muda e hipócrita, a sociedade não deixa o outro assumir o que deseja o que lhe dá prazer, pelo simples fato que este não pode, pois há uma regra a ser seguida.

Granúzzio (2007) afirma que falar sobre sexo com crianças, adolescentes, homens, mulheres constitui-se hoje uma forma de controle de comportamento. O professor de Educação Infantil vai guiando, mesmo que inconscientemente, as normas de condutas das crianças e essas, sem um desenvolvido grau de criticidade, vão aceitando valores padrões instituídos pela sociedade. Quando chegam ao Ensino Médio, esquecem o modo que adquiriram tais valores e passam a aceitá-los como verdades puras, de difícil modificação.

A homossexualidade não é trabalhada no univer escolar, pois a discussão séria estabelecerá destrutura nas questões morais e de validade dos padrões de normalidade estabelecidos historicamente. Trevisan (2000), Araújo (2001), Corrêa (2006), Granúzzio (2007), Oliveira; Morgado (2007) Então é melhor marter todos dentro do armário, assim não todos ficam "felizes".

### **3.-Metodologia.**

Assim, a temática de investigação nos imputou a necessidade de realização de uma pesquisa de campo, que produz conhecimento a partir da coleta de dados no campo pesquisado. Neste sentido, optou-se por realizar uma pesquisa do Tipo Pesquisa-Ação-Participante, pois esta viabiliza a participação do pesquisador e dos atores envolvidos na produção do conhecimento elencado, o pesquisador faz parte do lócus de investigação.

Teve-se como lócus de investigação uma Escola de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, de porte médio, sito no Centro Comercial de Belém, próximo à Praça da República, os dados foram colhidos no turno da noite,

pois estes turnos apresentam clientela diferenciada, com um índice de evasão escolar significativo em decorrência da orientação sexual percebida pela orientadora, professores e alunos da Escola.

Homossexualidade foi o que caracterizou o lócus da investigação, enquanto no terceiro, Evidenciando e Analisando as Respostas dos Profissionais da Escola, apresentou-se e analisaram-se os dados colhidos em campo de investigação evidenciando a postura dos atores que compõe o universo escolar na questão da aceitabilidade da liberdade de escolha da sexualidade de cada um. A Homossexualidade Masculina em Evidência: a liberdade ameaçada. Neste momento, discute-se o preconceito junto ao homossexual, bem como, criou-se conceitos e paradigmas frente à homossexualidade, e a partir daí discutiu-se a postura da família, escola e da sociedade na aceitação ou não da prática homossexual.

#### **4.-Discussão dos resultados.**

Homossexualidade em questão. Pontos e contrapontos da aceitabilidade no espaço escolar. O professor ainda é o modelo para o alunado, e este pode ajudar na aceitação do homossexual no espaço escolar, é o que nos apontam os trabalhos de Granúzzio (2007) e Oliveira; Morgado (2007) sobre a conscientização via escola. Neste sentido, abordam-se os dados e impressões colhidas em campo de pesquisa. Observou-se e realizaram-se entrevista semi-estruturada juntos aos sujeitos que compõe a Escola palco de investigação durante os meses de agosto a dezembro de 2006, onde se utilizou os pressupostos da pesquisa ação participante sob da ótica da abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p27) a abordagem qualitativa.

Os dados colhidos foram analisados a luz da análise do discurso, que segundo Pêcheux (1988) objetivo realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos em diferentes campos, como, por exemplo, o religioso, o filosófico, o jurídico e o sociopolítico. O básico desta análise pode-se afirmar que sejam dois: 1 - o sentido de uma palavra ou de uma expressão não existe em si mesmo; ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as relações são produzidas e 2. Toda formação discursiva dissimula, pela pretensão de transparência e dependência, formações ideológicas.

#### **5.-Analisando as respostas dos profissionais da escola.**

Para que se pudesse saber a visão de homossexualidade que os profissionais que atuavam na Escola, perguntou-se qual a opinião formada que tinham da homossexualidade, mesmo sendo formada com o Nível Superior a visão era distorcida e carregada de preconceito religioso, onde o currículo oculto fala mais alto transparecendo para os alunos homossexuais a postura preconceituosa e de homofobia. Claro que neste universo há profissionais conscientes e que aceitam a diferença como algo normal. Na fala dos entrevistados fica evidente que há

barreiras de aceitabilidade da homossexualidade, principalmente por parte da orientadora, o gestor se colocou na posição de neutralidade, em contrapartida a gestão escolar a professora de artes encontrava-se em total liberdade em falar e aceitar a homossexualidade de outrem. Neste sentido o segundo questionamento foi respondido na primeira pergunta. As respostas aqui dispostas são as mais significativas, pois alguns profissionais se recusaram a responder sob a alegação de não terem opinião formada ou não terem conhecimento específico sobre o assunto.

As colocações dos sujeitos da Escola vão ao encontro do discutido por Granúzzio (2007) e Oliveira; Morgado (2007), com relação à dificuldade e resistência encontrada na Escola no desenvolvimento de trabalhos acerca da sexualidade humana. Quando se utilizou o termo homofóbico, somente a professora de artes e supervisora respondeu a indagação, pois segundo elas a interferência é direta, alunos homossexuais quase sempre abandonam a escola e somente voltam quando a figura principal das brincadeiras discriminatórias sai da Escola e já houve vezes do próprio professor discriminar e ainda dizia que era concursado e não iria sair da Escola.

O gestor da escola, bem como, os demais profissionais ouvidos foi enfático em dizer que os atos de discriminação fazem com que a grande maioria dos alunos com a sua identidade homossexual são sabidas por todos da comunidade, abandonem o espaço-tempo de sala de aula. Assim, o abandono por ser homossexual tornou-se "normal" na dinâmica da escola, isto é normalizar o que é errado.

Outro fator pertinente encontrado junto às posturas dos professores que atuam nas salas onde há um aluno homossexual assumido e não obstante discriminado, é que o professores de disciplina como Matemática, Química, História tem uma postura machista e preconceituosa e utilizam a Bíblia Sagrada como alicerce de sua opinião, mas não se dão conta de sua postura diante do aluno em contrapartida a professora de Artes, História, Língua Portuguesa e Educação Física (apesar de ser facultado ao turno da noite) agem de forma diferente com aceitação e respeito. Temos aí dois universos de opiniões uma que acolhe e outra que discrimina e conceitua como errado.

A professora de Biologia afirmou que não há tempo para realização de um trabalho profundo acerca da sexualidade, pois até mesmo o docente não ganharia a mais para fazê-lo. Quando algum aluno humilha o outro é somente despartada a briga e os envolvidos são encaminhados ao serviço técnico da Escola, logo não há conscientização, apenas práticas paliativa ou punitiva aos agressores e cabe ao agredido calar e continuar em seu espaço quieto e inconformado de ter sido agredido por ser homossexual. E nenhum trabalho sistemático acerca da sexualidade do alunado em geral, e principalmente ações que viesse a contribuir para diminuição de ações homofóbicas na comunidade escolar.

Com relação ao alunado registraram-se aqui as respostas mais significativas dos

que se diziam heterossexuais, acerca da conceituação da homossexualidade masculina, pois os alunos entrevistados, não sabiam responder ou ainda faziam gracejos acerca do que seria um homossexual, também houve dois alunos que desconheciam o termo, mas a opinião ainda se fazia contraditória, pois a prática de aceitação era mínima diante do amigo e/ou colega homossexual. Em contrapartida, os alunos homossexuais demonstraram uma aceitabilidade imensa diante da opinião distorcida dos colegas de classe.

O fato é que a maioria da sociedade encara a homossexualidade como sendo uma caricatura de ser humano, isto não ocorre e nem tão pouco é uma verdade, as respostas dos alunos encontram-se carregada de defesa contra determinados estereótipos pejorativos elencados diante da homossexualidade. Todos aceitam a homossexualidade do outro, teoricamente, mas na prática os atos discriminatórios se efetivam e comprovam que a sexualidade ainda é um grande tabu para sociedade pós-moderna, quando se perguntou você tem amigos homossexuais, falaram que sim, mas não convidavam para ir a sua casa e nem andavam junto deles fora da escola. "Quem anda com veado, é puta ou come ele", foi o que ouvimos de quatro alunos, é por isso que os mesmos não tinham maiores aconchegos com os alunos tidos homossexuais na Escola.

Quando se indagou se atos de preconceito e discriminação fazem o aluno homossexual abandonar a escola, os alunos foram enfáticos nos dizendo que sim, pois ninguém gosta ser maltratado na Escola. Todos já vinham de outras instituições de ensino com abandono de dois a sete anos e retornaram por necessidade. Assim, a discriminação imputa ao homossexual uma posição marginal diante da sociedade a qual se encontra imerso. Pelo que os alunos se pronunciaram a homossexualidade não é aceita por grande maioria dos alunos da escola, porque as suas famílias também não aceitam e fazem apologia à homofobia. Um exemplo disso são os grupos de alunos que se dirigem as salas. Quem tem algum *gay* para importuná-lo de maneira bem agressiva, pois ele pode o mesmo tem a garantia do grupo e são todos homens. Não há trabalho de conscientização sobre a sexualidade na Escola, a não ser o mencionado pelos alunos e realizado pela professora de Artes e o antigo professor de Biologia, fora isto nada mais, e claro sem esquecer as conversa com a supervisora, onde ela sinalizou que as famílias dos alunos quase sempre não aceitam e quer de todo jeito que eles deixem à homossexualidade, como se fosse uma doença ou um estágio que irá passar, as famílias ouvidas pela supervisora e orientadora eram evangélicas ou muito católicas as famílias que abriram um diálogo com seus filhos foram adotam a Doutrina Espirita e/ou Umbanda e Candomblé.

O espaço escolar, de acordo com os sujeitos ainda se encontra arraigado aos paradigmas do século XVI, e a escola neste período servia a uma ideologia e valores que já a muito tempo não são os mesmos. Ainda, a escola e a família não desejam tocar no assunto da homossexualidade, mas, quem fará? Os nossos adolescentes homossexuais ficam sem referência de como vivenciar a sua sexualidade sem medo e preconceito, pois não há espelho para se ver e se admirar, tem-se apenas um grande turbilhão de informações contorcidas e

confusas acerca da sexualidade e muita gente apontada como erro e pecado. Neste aspecto quem perde com tudo isto é o homossexual, que adentra em um mundo já perdendo, pois o mesmo não se conhece e não lhe é dado espaço para se conhecer, temos somente ações isoladas de alguns pais e professores explicando e orientando a nova geração em ser tolerante ao diferente. Como uma dessas experiências isoladas de bom gosto, pode-se citar o Projeto de Capacitação de Professores em Homossexualidade, da ONG Movimento Gay de Minas - MGM. Este foi, em 2006, financiado pelo ministério da Educação MEC, fazendo parte de um programa desenvolvido pelo Governo Federal "Brasil Sem Homofobia". Fora este não se percebe outro naquele período hoje se tem o para vida fazendo o enfrentamento da AIDS e com orientação também da sexualidade em suas palestras.

Os professores são formadores de opinião, dependendo da disciplina e carga horária pode disseminar idéias construtivas ou destrutivas, só basta este não ter uma (in) formação adequada para que haja uma pratica pedagógica fragmentada e carregada de preconceitos étnicos, sexuais dentre outros. A escola, não importando o aspecto físico, orientação didático-pedagógica, de orientação leiga ou não, deve ser um espaço de discussão de idéias e de posturas, onde a tolerância seja o princípio maior das mediações humanas e didáticas, só assim o adolescente ou adulto homossexual poderá sentir-se acolhido e orientado em sua tomada de decisão acerca de sua sexualidade.

### **Conclusão.**

Fecha-se a investigação com a colocação do já citado escritor irlandês Oscar Wilde, com sua celebre frase: "O nome do amor que não ousa dizer o seu nome", definiu muito bem a homossexualidade masculina, nos dias atuais o homossexual não fica mais preso e levado a trabalhos pesados, mas fica retido ao cárcere interior diante da família, escola e sociedade. O adolescente homossexual tem sonhos e anseios como outro adolescente qualquer de sua idade, mas muitos por ignorância colocam o homossexual como aberração da natureza e propõem que os mesmos possuem uma forma de pensar diferente de heterossexual. A sexualidade não diferencia a maneira de pensar do ser humano, mas sim a construção que este faz de si e do universo social ao qual se encontra imerso, as condições sócio-históricas determinam em parte a sede de saber e de se relacionar-se que cada um traz dentro de si em sua relação com o outro e com o mundo a sua volta.

Encontrou-se um motivo ou outro que ficaram fora durante um tempo do espaço-tempo escolar, resultado da animosidade exercida pelos parceiros no espaço. Neste sentido, a pergunta que se faz aos professores, diretores, orientadores e supervisores "até quando a escola irá fazer de conta que nada acontece", ou que nada podem fazer com relação à minimização da homofobia tirana que promove exclusão com atos de discriminação, preconceito, pré-conceitos que são elencados e que quase sempre terminam em ações violentas contra os homossexuais. O universo estudado é ínfimo perto da realidade enfrentada pelo adolescente homossexual, o mesmo se sente na perseguição sodomita realizada pela Igreja

Católica e nos dias atuais pelas Igrejas Evangélica onde tudo é pecado, ou ainda, no holocausto realizado na 2ª Guerra Mundial, a realidade e que os atores não são os mesmos, mas a intenção de punir a homossexualidade continua sendo a ordem do dia.

Tem-se discussões acirradas acerca de união entre iguais (união homoafetivas), adoção de crianças por casais homossexuais, alguns "cidadãos" sentem-se no direito de dar e de fazer valer sua opinião diante da vida do outro. A tão sonhada liberdade de expressão que todos deveriam gozar fica restrita a vontade do outro, que preso os seus valores religiosos ou de má (in) formação tentam de toda maneira escrever a história de outrem. Estamos no século XXI, com a cabeça no passado com posturas que lembram e enfatizaram o homossexual como um ato de crime contra a natureza criada por Deus, também embalada pela ciência propondo como se fosse uma patologia, estas formas de pensar foram prescritas a muito tempo, mas alguns professores e pais ainda não se deram conta do fato.

Ainda, na mídia *on lineo* número de mortos cada vez maior de homossexuais em logradouros públicos e também em casa, e nada ou pouco é feito para coibir isso, virando apenas mais uma manchete de jornal sensacionalista. O fato é que a movimentação de trabalhos de conscientização da sexualidade e da homossexualidade está sendo realizada fora do espaço escolar. Da qual a escola deveria privilegiar por ações didático-pedagógicas que coloquem em discussão a homossexualidade como outros temas, para que desde cedo o adolescente possa construir uma forma de pensar diferente e mais tolerante diante do outro. Para tanto se apresentou as seguintes sugestões a gestão da Escola: Discutir no período de planejamento dos professores a inclusão de temáticas que venham minimizar agressões e discriminação dentre outros: homossexualidade, racismo, união entre iguais, namoro etc.; Levantar bibliografia de textos que possam ser discutidos em sala de aula temáticos sobre sexualidade; No período do planejamento dos professores fomentarem mudança no currículo escolar e enviar a Entidade Mantenedora SEDUC para aprovação, que venha contemplar as reais necessidades da Escola com relação a problemas de agressões a homossexual dentre outros; Fomentar cursos e palestras sobre temáticas enfrentadas na Escola por professores, funcionários e alunos; Promover acompanhamento técnico-pedagógico de turmas que apresentem alguma dificuldade de aceitabilidade das diferenças.

### **Bibliografia.**

- Aquino, G. J. et. al. (1997). *Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e praticas.* São Paulo: Summus.
- Araújo, S. (2001). *Papeis Sexuais.* Belém-Pará: UNAMA. Programa de Sexualidade na Escola.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos (trad.)* Maria João Alvarez, Sara dos

Santos e Telma Marinho Baptista. Porto: Porto.

- Brandão, C. R. (1981). *A pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1985). *Pesquisar Participar*. In: Brandão, C. R. (Org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Carvalho, A. & Fagundes, M. (1997). *Adolescência*. 4ªed. Belo Horizonte: MG: Lê. Coleção Pergunte ao José.
- Corrêa, J. C. da S. (2000). *Do espaço-tempo de sala de Aula a Gogo Boy's à Praça*. Belém Pará: Cesupa. Texto do Curso de Pós-Graduação em Avaliação Institucional Semana Acadêmica.
- Corrêa, J. C. & Aviz, M. (2003). *Iniciação a Metodologia Científica*. Belém: Supex/Unama.
- Corrêa, J. C. & Aviz, M. (2006). *Homossexualidade e História: preconceito, pré-conceito em alta*. Belém: Elite Belém, Curso de Formação Continuada Docente.
- Demo, P. (2001). *Participação é Conquista*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ferretti, M. (1998). *Homossexualidade: um olhar antropológico*. Pesquisa em Foco: Ufma. v. 6.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade*. vol. I, II e III. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gafo J. C. (1985). *Homossexualidade luzes e Sombras de uma Interpretação Histórica*. In. Vidal, Marciano et al, *Homossexualidade, Ciência e Consciência*. São Paulo: Loyola.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., Jiménez, E, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Granúzzio, P. M. (2007). *Gênero e sexualidade nas praticas escolares*. UNIMEP. Disponível: [www.serhomossexual.com.br](http://www.serhomossexual.com.br).
- Lasso, P. (1985). *Sociologia da Homossexualidade: uma aproximação*. In: Vidal, Marciano et al. *Homossexualidade, Ciência e Consciência*. São Paulo: Loyola.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Makiguti, T. (1994). *Educação para Uma Vida Criativa*. Trad. Eliane Carpenter Fraga Lourenço. 2ªed. Rio de Janeiro: Record.
- Martins, V. (2007). *A escola Exclui os Homossexuais*. Disponível: <http://www.e-jovem.com/report02htm>. Acessado: 03/03/13h45.
- Mesquita, T. C. M. de (2008). *Homossexualidade: Constituição ou Construção?*. Brasília: UniCEUB. (Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia. Faculdade de Ciências da Saúde.
- Millot, C. (1999). *Felicidade e Tirania do Sexo*. Folha de São Paulo: Caderno Mais, 10 jan.
- Oliveira, M. R & Morgado, M. A. (2007). *Jovens, Sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar*. Disponível: [www.serhomossexual.com.br](http://www.serhomossexual.com.br).
- Pêcheux, M.(1988). *Semântica e discurso*. Campinas: UNICAMP.
- Reich, W. (1969). *A Revolução Sexual*. Trad. Ary B.. Rio de Janeiro: Zahar.
- Tozoni, R. M. F. de C. (2006). *Metodologia da Pesquisa*. Curitiba: IESDE.
- Thiollent, M. (2011). *Pesquisa-ação e educação; compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. Campinas: Educação e Sociedade.
- Trevisan, J. S. (2000). Personal Details and Community involvement. In: [www.evolution.com](http://www.evolution.com).
- Vainfas, R. (1997). *Trópicos dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição, no Brasil*. 3ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Veyne, P. (1982). *A Homossexualidade em Roma*. In.: Ariés, Philippe & Benjin, André (1982). *Sexualidade de Acidentais: contribuições para a história para a sociologia da sexualidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Vidal, M. et al. (1985). *Homossexualidade, Ciência e Consciência*. São Paulo: Loyola.



## **O lúdico na educação infantil: Um relato de aprendizagem significativa no processo de desenvolvimento intelectual e de interação social da criança.**

*(The playful in early childhood education: A significant learning report on intellectual development and the child's social interaction)*

**Marlete Dacroce**

*Instituto de educação profissional Treinamento e Desenvolvimento de Ensino IEPES-  
Sinop Mato Grosso - Brasil*

**Celina Saraiva Frazão**

*Escola M. de Ensino Fundamental Magalhães Barata Ilha do Marajó Pará- Brasil*

*Páginas 114-128*

*Fecha recepción: 2-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

### **Resumo.**

Este artigo relata a utilização do lúdico na educação infantil, frente a uma aprendizagem significativa que valoriza a história e os aspectos sócio-culturais das crianças do Pré II do (CMEI-Alvorada) de Sinop/MT em 2015. A pesquisa buscou observar a maneira que os jogos e as brincadeiras eram trabalhados enquanto conteúdo junto às crianças identificando as contribuições para o processo ensino e aprendizagem, se a ludicidade desenvolve os vários aspectos da criança enquanto construção de novos saberes. A investigação teve cunho qualitativo, do tipo descritivo com paradigma interpretativo, utilizou-se da observação participante da elencando experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças. Percebeu-se que as atividades lúdicas quando bem planejada e orientada contribui de maneira positiva auxiliam o desenvolvimento integral da criança; psicológico, cognitivo, físico motor e social, favorecendo a construção dos valores éticos.

**Palavras-Chave:** Lúdico; educação Infantil; jogos; brincadeiras; desenvolvimento.

### **Abstract.**

This paper reports the use of the play in early childhood education, compared to a significant learning that values the history and socio-cultural aspects of children Pre II (CMEI-Alvorada) of Sinop/MT in 2015. The research sought to observe the way the games and the games were worked as content with the children identifying contributions to the teaching and learning process, the playfulness develops the various aspects of the child while construction of new knowledge. The research was qualitative nature, descriptive with interpretative paradigm, was used from the participant observation of elencando recreational experiences of the children. It was noticed that the play activities when well planned and targeted contributes positively to help the development of children; psychological, cognitive, physical and social engine, favoring the construction of ethical values.

**Key-words:** Playfulness; child education; games; games; development.

## 1.-Introdução.

A infância para a criança é o início do processo de descoberta do mundo existencial. Para que essa construção se solidifique a criança faz uso de coisas e objetos que de alguma forma tenha significado. Com isso, o jogo e a brincadeira aparecem como fundamental, um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

Borba (2014) apontam para a necessidade de que a criança interaja com os objetos por meio, dos jogos e das brincadeiras, para assim, ir construindo o seu mundo, a sua personalidade de fundamental importância para o entendimento do próprio comportamento do adulto, a partir se gestos, atitudes e comportamentos para o desenvolvimento integral e crítico.

A ludicidade hoje faz parte da atividade humana, caracterizam-se pelo ato espontâneo, funcional e satisfatório. Na atividade lúdica não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado. Para Vygotsky (1999) os jogos e as brincadeiras são entendidos como uma atividade social, cujo elemento tem caráter específico e essencial para a construção da personalidade, bem como compreensão de própria realidade.

As brincadeiras e os jogos também podem contribuir quanto às inquietudes da criança no cotidiano, quando planejadas alicerçada nos objetivos da educação infantil. Assim pode ser considerada uma estratégia de ensino, um conteúdo significativo no desenvolvimento bio-psico-social das crianças. Assim sendo, se buscou analisar se o lúdico quando planejado e trabalhado como um conteúdo significativo para as crianças favorecem desenvolvimento intelectual e propicia a interação social, se é possível identificar as contribuições dos jogos e as brincadeiras e qual a forma mais indicada, de se trabalha o lúdico na educação infantil.

Dado o entendimento da ludicidade na vida das crianças como algo extremamente importante e necessário, como se representasse o próprio ar, pode-se dizer que o lúdico para a criança está associado à própria existência Dacroce (2015). Cabe a escola rever a relevância dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar como algo espontâneo que reflete os seus próprios sentimentos, as fantasias, as ansiedades e desejos. Atividades ainda, que simples e primárias, estão carregadas de significação do seu ser, brincando a criança se identifica como personagem, desenvolve a auto-estima, se constrói enquanto pessoa, socialização, interage, associa e compara sua vida com as regras e limites dos jogos e das brincadeiras.

Assim sendo, os jogos e as brincadeiras necessitam estar no planejamento escolar e das práticas pedagógicas, uma vez que as mesmas têm a capacidade de estimular o desenvolvimento (cognitivo, motor, psicológico e social), ainda, tem um valor importantíssimo para a construção do conhecimento, pois, nesta fase aflora a imaginação, a criatividade, espontaneidade para a construção do sistema de representação quanto à leitura e a escrita do mundo social.

Brasil (2016) esta se apresenta como um fazer mais amplo que se relaciona não somente a presença de jogos e brincadeiras, mas, também a um sentido maior (atitude do sujeito envolvido na ação), mas, se refere a um prazer de celebração num envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

O lúdico na educação infantil para Miranda (2013) é um dos instrumentos muito importante para fomentar um aprendizado de qualidade para as crianças, partindo de uma aprendizagem significativa que promova o desenvolvimento das habilidades fundamentais das crianças nesse processo. O trabalho tem a finalidade compreender a inserção da criança nas atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento integral.

## **2.-Fundamentação teórica.**

### **2.1.-Conceito de Lúdico.**

Falar das relações do homem com jogos, brinquedos e brincadeiras é voltar às civilizações da antiguidade, como egípcia, babilônica, chinesa, asteca, dentre outras, onde já existia uma cultura lúdica. Há registros de brinquedos que eram, na verdade, miniaturas de objetos do universo dos adultos. O homem brinca porque sua natureza é simbólica, e ele necessita fazer esse trânsito entre o material e o imaterial, para se relacionar com a natureza, com o transcendente, consigo mesmo. Ao fazer isso, ele realiza sua essência de ser criativo, produtor e usuário de cultura.

Desse modo, cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social que a criança vive. As brincadeiras experiências ao longo do tempo também estão vivas na vida das crianças, porém, com diferentes formas de brincar. Nesse sentido, elas são renovadas a partir do poder de recriação e imaginação de cada um. Uma vez que o ato de brincar é parte integrante da vida do ser humano.

Na antiguidade, o brincar era uma atividade característica tanto de crianças quanto dos adultos. Na visão de Platão, "o aprender brincando" Macedo (2005, p. 16) o brincar era o mais importante e deveria ser ressaltado no lugar da violência e da repressão. Já Almeida (2001, p. 16) considerava "que todas as crianças deveriam estudar de forma atrativa, sugerindo como alternativa a forma do jogo", relata também, que na prática dos jogos os povos egípcios, romanos e maias, ensinavam valores, conhecimentos, normas e padrões de vida com a experiência dos adultos, aos mais jovens.

Entretanto, os jogos e as brincadeira para a Igreja eram consideradas uma afronta, vistos como "imorais", sua prática não era admitida, apesar de serem praticadas livremente. Kischimoto (2008) coloca que a maneira lúdica de ensinar, perdeu espaço com o crescimento do Cristianismo, pois, era favorável a uma educação rígida, disciplinadora, que proibia os jogos e as brincadeira.

## 2.2.-O Lúdico na educação no Brasil.

Com a Companhia de Jesus, fundada por Ignácio de Loyola, no século XVI, viu-se a grande importância dos jogos para o ensino, e começaram a introduzi-lo oficialmente. Segundo Almeida (2001), os Jesuítas são os primeiros a utilizar os jogos, de forma disciplinadora. Após este pontapé inicial, por parte dos Jesuítas, também outros teóricos contribuíram para a fixação do lúdico na educação.

Ao se referir ao lúdico como forma inovadora para o ensino, formas novas e prazerosas de aprender. Borba (2014) diz que no século XVI surge os jogos educativos, visando o ensino didático, para a aquisição de conhecimento, que de certa forma iriam aliviar as aulas maçantes e teóricas, a partir daí criaram-se os Jardins de Infância, caracterizado os jogos e a brincadeira pelas ações de liberdade e espontaneidade como um processo natural, surgido da necessidade do desenvolvimento mental da criança, destacando os jogos e brincadeiras como processos formativos.

Macedo (2005) por sua vez, informava uma proposta de ação aos jogos e brincadeiras, para ele, a criança para se desenvolver, precisaria mais do que apenas olhar e escutar, e sim atuar e produzir por meio de brincadeiras produtivas, as crianças localizariam o seu conduto de expansão para educação, onde a criança contrai o primeiro aspecto do mundo e é através deles que a mesma entra no mundo das relações sociais, desenvolvendo os sentidos comuns e científicos, com iniciativas e subsídio mútuo.

Piaget (1978), Vygotsky (1999) articulam o discurso aos processos interiores relacionados com o procedimento comportamento Platão anota os primeiros fragmentos na ideia de que aprender brincando é eficaz, com isso fez-se a oposição de utilizações da violência e da repressão. Com este mesmo formato de visão, Aristóteles seu sucessor, materializava a educação de crianças com atividades no brincar, seria uma forma de ocupações; uma maneira de preparo para a vida futura.

Somente com o Renascimento o jogo e o brincar trocam de elemento reprovação e incorporando-se assim no cotidiano dos jovens, não como diversão e sim como tendência natural do ser humano para a aprendizagem e a criança como um ser dotado de caráter distinto do adulto, assim atinge o século XVIII, aceitando a criação de ampliação para educar as crianças.

## 2.3.-A criança e o ato de Brincar.

O Brincar para a criança Dacrocce (2015) é "necessidade" é a expressão das (alegrias, tristezas, frustrações, cuidado, respeito, responsabilidade, organização, planejamento, amizades, regras-limites, criatividade, autonomia e auto-confiança), brincar é fantasiar é representar através das impressões o que vivencia no seu dia a dia, aprende e por meio das brincadeiras reproduz. O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, auxiliando na criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Por isso, o brinquedo tras em cada

momento da vida da criança, uma função, um significado diferente e especial, o elemento possibilitador Bio-psico-social aos avanços afetivos e cognitivos, auxiliando-a a pensar, a repensar e relacionar a outras vivências.

A brincadeira, além de desenvolver uma série de atividades lúdicas no processo assume a função de promover o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, e a propiciar a construção de si próprio. No entanto, a brincadeira não pode ser considerada uma atividade complementar, mas, sim uma atividade fundamental que necessita de planejamento para a prática pedagógica. Quando o brincar não serve para auxiliar a ação docente para resultados em relação à aprendizagem; conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades, nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixando de ser brinquedo para tornar-se um simples material pedagógico (Kishimoto, 2008, p.14).

Para Piaget (2003) os jogos e as brincadeiras não podem apenas como divertimento para gastar energia, ao contrário o lúdico favorece o desenvolvimento físico, cognitiva, afetiva e moral. Por ele se processa a construção de conhecimento e principalmente nos períodos (sensorio-motor e pré-operatório), as crianças agem, desde pequenas, estruturando seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, depois à representação e, finalmente, à lógica. Deste modo, as crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, se esforçam para superar os obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

### **3.-Metodologia.**

A pesquisa trata de um estudo qualitativo do tipo descritivo. Segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2008), enfoque qualitativo serve para compreender um problema humano ou social, por meio, da elaboração de um desenho construído e desenvolvido no contexto natural. O próprio contexto serve para a pluralidade na coleta dos dados interessando-se pela significação.

A pesquisa descritiva para González Fernández e Camargo (2014) descreve características de um conjunto de sujeitos ou áreas de interesse. Sampieri, Collado e Lucio (2008) busca especificar as propriedades, características e o perfil de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos de qualquer outro fenômeno e assim fazer uma análise sobre o mesmo.

A pesquisa de campo foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil CMEI/Alvorada, durante 15 dias do mês de março de 2005 no Município de Sinop/MT. A amostra da pesquisada compreende (28) Crianças do Pré II e com idade de 5 a 6 anos e (01) professora titular, identificada como (P-D). Os dados da pesquisa foram coletados mediante à técnica de observação participante, quando os dados são obtidos no contexto natural com um certo controle interno. Com essa técnica foi possível explorar a realidade. As informações coletadas foram relatadas e posteriormente analisadas conforme.

O paradigma centra-se na análise interpretativa da “vida social se gera e se mantém tanto pelas interações entre os sujeitos como por seu comportamento em comunidade a conduta social não se pode explicar sem ter em conta as interpretações particulares dos sujeitos” González; Fernández e Camargo (2014, p.49).

#### **4.-Questão ética – Resolução 466/12 do CNS.**

Atendendo ao que estabelece a Conselho Nacional de Saúde (CNS), considerando o disposto, quanto ao respeito pela dignidade humana principalmente das crianças, bem como, o desenvolvimento e o engajamento dos valores éticos, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, tendo como compromisso de, a priori, conscientização e o (anonimato) dos envolvidos no processo dessa pesquisa, os objetivos e metodologia aplicada para o desenvolvimento da mesma assim como os resultados obtidos após a realização. Nesta oportunidade, foi solicitado junto aos pais das crianças um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como firmada a autorização para a realização da mesma, sendo que a mesma foi matéria de reportagens da TV local.

#### **5.-Discussão dos Resultados.**

No de março de 2015, a (P-D) estava um projeto o qual destacava a “Valorização do ser Humano” tendo por objetivo formar pessoas melhores para o mundo alicerçada nos valores éticos essenciais para a vida. A qual aproveitava todos os momentos para construir brincadeiras e jogos juntamente com as crianças e seguia a todo instante orientando e intervindo de forma lúdica, no intuito de favorecer a construção desses novos saberes dentre eles estavam elencados: Respeito, Responsabilidade, Disciplina, Compaixão, Perseverança, Honestidade, Trabalho, Cuidado, Justiça, Generosidade, Lealdade, Gratidão, Confiança, Dignidade, Amizade, Organização, Otimismo.

##### **5.1.-Brincar Direcionado (rotina).**

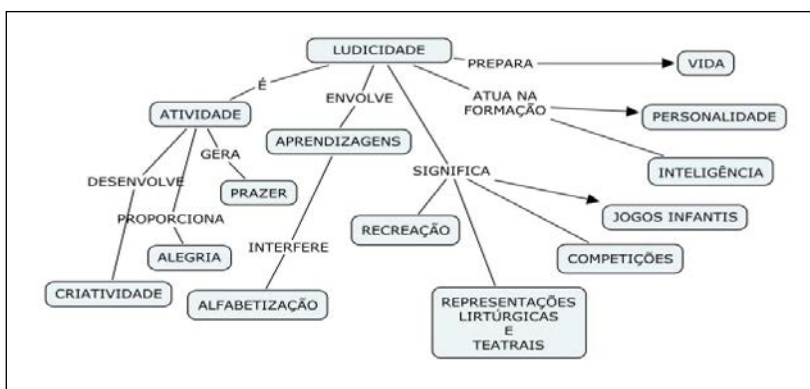
Durante o mês de março o valor ético para a prática pedagógica era o “Respeito”. Neste trabalho registramos apenas algumas atividades das quais foram trabalhadas das quais nos chamaram a atenção. Pode-se dizer que a (P-D) fazia da sua aula uma brincadeira constante, desde a acolhida. As crianças eram recepcionadas sempre com uma canção que valorizava o (Nome) das crianças com gestos, palmas e danças. Neste momento já aproveitava entregar as crianças bonequinhos fantoches de palitos coloridos (meninos e meninas), com a sequência numérica a dança dos números em ordem crescente e decrescente por meio de canções de roda.

Na sequência o Crachá (música que destava o nome) depois iam até o cartaz de pregas dançando pulando ou imitando um animal para colocar seu nome junto à letra inicial dizendo a letra inicial. Cantando as crianças aprendiam, repetiam canções que destacavam “o respeito e a amizade”, sempre envolvendo conteúdos que

propiciassem o desenvolvimento da motricidade, do aspecto cognitivo bem como dos psico-sociais.

Ao brincar as crianças novas forma de se relacionar, de desejar algo fictício, Vygotsky (1999, p. 114-117) “a criança costuma ir além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, ao interagir com o brinquedo é como se ela fosse maior do que é a sua própria realidade”, podendo naquele momento viver como super heróis e ou heroínas de direito. A ludicidade quando bem planejada vai muito além do brincar, ela envolve, desenvolve a aprendizagem, atua e prepara para a vida.

Figura 1: A importância dos jogos e brincadeiras para a criança



Fonte: Schroer (2014).

Na sequência a (P-D) fazer a leitura oral de uma história (Contos e ou Fábulas) que tivesse relação com o tema (Respeito) as estratégias de leitura eram variadas, mas antes combinadas com as crianças onde e com. A leitura oral pela professora era explorada ao máximo desde a capa com previsões, com o título se levantava as hipóteses sobre a história, durante a leitura as inferências para instigar a participação ao mundo imaginário, ao final a confirmação do final da história, com reforço positivo aos as crianças.

Depois era feita a reflexão sobre a moral da história o que cada um pensava sobre, sempre que possível a dramatização. O brincar é uma linguagem, a das mais sérias de que a criança faz uso, linguagens essas que farão com que à criança, na sua personalidade e subjetividade, façam a releitura da realidade, para compor-se uma pessoa de desejo, inteligência, corpo e organismo. Cunha (1994, p. 9) “o brinquedo é um convite ao brincar, porque facilita e enriquece a brincadeira, proporcionando desafio e motivação”.

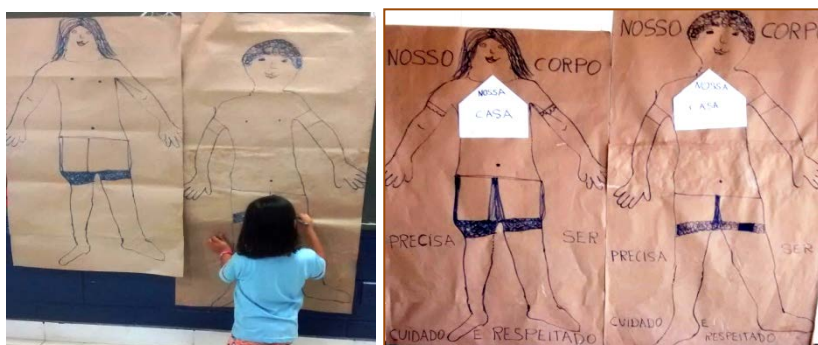
As atividades pedagógicas sempre muito bem exploradas ludicamente seguindo sempre o roteiro um roteiro, planejamento temático (o respeito), primeiramente a (P-D) explorou o significado da palavra casa com as crianças. Como é sua casa? Quem

vive nela? O que tem na casa? Como pode ser a casa? Quem pode entrar na nossa casa? Quando podem entrar na nossa casa?

Essa exploração sempre feita, por meio, de músicas, desenhos, quebra cabeças e dramatizações..., enfim, a criatividade sempre em alta. Depois uma comparação entre a casa e o nosso corpo explorando com as crianças, a semelhança do nosso corpo com a nossa casa. Como é nosso corpo? de que é feito? As partes do nosso corpo? Qualquer pessoa pode tocar o meu corpo? Quem pode? Quem não pode? Se alguém tocar no meu corpo sem minha permissão o que acontece?

Então um menino e uma menina deitam sobre o papel após são contornados por colegas, o destaque nesse momento é o respeito com o outro. Frase repetida pelas crianças "Devo respeitar meu colega do mesmo jeito que eu quero ser respeitado"... "ainda, nosso corpo nossa casa precisa ser cuidado e respeitado", então as crianças fazem um trabalho com origami (dobradura de uma casa).

Figura 2: Comparativo, do corpo da criança para com a casa.



Fonte: A própria pesquisa (2016).

A ludicidade, além de contribuir, na formação da criança, possibilita um conhecimento sadio, um enriquecimento permanente, por meio, de uma prática democrática numa produção séria de conhecimento. "Sua prática exige uma participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social, tendo em vista o compromisso de transformação para a modificação do meio" (Almeida, 2000, p.57).

## 5.2.-O brincar livre.

A brincadeira livre pode ser conceituada como um lúdico informal, no ambiente escolar: este pode ser passeios, de comunicação, de informação, de descobertas, de assistir filmes, enfim, jogos e brincadeiras, que mesmo sendo de iniciativa da criança e sem a intenção educativa, assumem característica de aprendizagem relevantes para ela, e que se mediado pelo educador o conhecimento prévio, possibilita aquisição de novos conhecimentos ao apropriar-se da cultura lúdica.



Na brincadeira livre a (P-D) oferecia um leque de opção de brinquedos e brincadeiras das quais as crianças já conheciam, assim as crianças iam formando grupos afins, para a brincadeira ou o jogo. A (P-D) sempre quando surgia um brinquedo novo exigem-se mais a atenção e a mediação para este grupo até que construíssem às regras do jogo no intuito de evitar conflitos, assim, democraticamente. Desta forma, em todas as brincadeiras novas eram criados os acordos lúdicos do que podia... e o que não podia...e as consequências pra quem não cumprisse o acordo.

Figura 3: A importância dos acordos.



Fonte: Borba (2006).

A brincadeira humana neste caso interpreta o contexto social e cultural, por isso, é preciso efetivamente romper com esse mito de que da brincadeira natural livre que a criança já sabe brincar. Ela não sabe, ela aprende quando entra no universo da brincadeira a partir das relações que estabelece com o seu meio, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. "Não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações inter individual, relação de uma pessoa com a outra, portanto, de cultura" Brougère (2001 p. 97-98).

### 5.3.-Brincadeiras do faz de conta.

Na brincadeira do faz de conta, as crianças reproduziam atitudes, gestos e palavras das quais elas vivenciavam com a família e na escola. Nos primeiros dias, as meninas brincavam de casinha e com as bonecas, mas, as relações expressavam os ambientes hostis e agressivos, em especial uma menina que batia agressividade e proferia palavras agressivas contra a sua suposta filha (a boneca). Meninos que ao invés de brincar jogavam os carrinhos e muito curioso os meninos não brincavam de casinha e nem as meninas de carrinho. Muito egocentrismo e pouca solidariedade.

"Desta forma, a brincadeira de faz-de-conta pode proporcionar oportunidades significativas para o desenvolvimento global da criança pequena, tornando-a um ser

social, trazendo benefícios emocionais, que são os construtores de auto-expressão, permitem igualmente desenvolver competências cognitivas na medida em que compreendem os diferentes papéis dos adultos" (Barbosa, Volpini, 2016, p. 04).

Partindo do desenvolvimento do valor elencado (respeito), as crianças foram incorporando novos hábitos e respeitar mais o colega, quando por ventura quisessem um determinado brinquedo que estava em mãos do outro com o passar dos dias foram aprendendo a pedir emprestado.

E dia a pós dia meninas passaram a reproduzir as atitudes e os gestos da (P-D), do nada um menino montou sua casinha com seus fogões uma criança questionou. "Isso é brinquedo de menina?" No mesmo instante, "[...] outros disseram não existe isso temos os mesmos direitos meninas podem brincar de casinha e boneca e meninas de carrinho né... professora?". Assim sendo alicerçado no valor ético respeito às crianças construíram um novo conceito de que não existe brinquedo para o menino e, ou para a menina e sim, todos podiam brincar de forma igual, o mais importante era o respeito.

Figura 4: O faz de conta: Casinha, Alimentos, invenções, família e Escola...



Fonte: A própria pesquisa (2015).

Pode-se perceber que um trabalho quando tem sentido significado para a criança ela automaticamente incorpora a sua realidade transformando a posta até então. O brinquedo aparece como uma oportunidade de desenvolvimento cunha (1988) é como um convite que facilita e enriquece a brincadeira, proporcionando motivação, traduzindo o mundo real na realidade infantil.

A visão do brincar é uma atividade humana, criadora, na qual a imaginação, fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação e reação, com novas formas de construir as relações com os outros sujeitos Vygotsky (1999, p. 35).

Ainda, as crianças diariamente faziam a sua própria (auto-avaliação de forma coletiva) alicerçada nos propósitos do respeito e estes sempre com reforços positivos e ou, negativos conforme acordos estabelecidos pela própria classe. Para reforçar o

fechamento da temática (Valor-Respeito) foi confeccionado em classe um brinquedo com duas garrafas (pety), duas cordas e quatro pedaços de mangueira de gás.

O brinquedo foi intitulado de Vai e Vem: do qual as crianças construíram um conceito que equivale à lei do retorno “tudo o que fazemos para o colega de bom ou de ruim vai e volta para gente”. Depois a turma do Pré II, no pátio passou a ensinar os colegas das outras turmas, quanto ao jogo bem como, o significado do jogo.

“A brincadeira do faz-de-conta transmite para as crianças estímulos do meio social em que está vivendo, fazendo com que elas imitem as pessoas e transformem objetos em outros, porque nas brincadeiras as crianças são responsáveis por si mesmas, realizam suas vontades e desejos, exercitando então, uma construção no processo de experimentações” (Barbosa, Volpini, 2016, p. 04).

Figura 5: O Brinquedo (Vai-Vêm) Respeito



Fonte: A própria pesquisa (2015)

Para fundamentar um pouco mais o trabalho a figura abaixo retrata os benefícios dos jogos e das brincadeiras que quando bem, planejados partindo da realidade da criança com brincadeiras significativas produzem resultados excelentes em todos os (aspectos; físicos, cognitivos, didáticos e sociais). A brincadeira, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços, uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva. Brincando, elas se aproximam, desenvolvem sua criatividade e estabelecem relações entre os objetos culturais e a natureza.

Figura 6: Os jogos e brincadeiras e os aspectos do desenvolvimento da criança



Fonte: Schroer (2014).

O brincar para Cunha (2000) é uma linguagem das mais sérias para a criança, linguagens essas que farão com que a criança, em sua subjetividade, façam a releitura da realidade, para compor uma pessoa de desejo, de inteligência, corpo e organismo, desta forma, o brinquedo é um convite ao brincar, facilita e enriquece proporcionando desafio, motivação.

Deste modo, ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação, a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o crescimento mental e a adaptação social.

Assim sendo, a vivência lúdica na educação infantil abre caminhos para a integração de vários aspectos do ser humano, na esfera emocional, corporal, cognitiva, espiritual, possibilitando a participação efetiva criança e professor a se perceberem enquanto seres únicos importantes e melhores para si mesmas e para o mundo, implicando em um enfrentamento mais autêntico frente às suas dificuldades apresentadas. Deste modo, é fundamental que a família, a escola e a criança forme um tripé que sustente essa etapa essencial na vida da criança.

### Conclusão.

O lúdico favoreceu a construção de conceitos de regras psico-sociais, bem como nos aspectos físicos e cognitivos. Assim, o lúdico veio proporcionar um desenvolvimento sadio e harmonioso para as crianças, mas, é preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela.

Quanto mais espaço lúdico as unidades escolares e a sociedade proporcionar, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva a criança será. Assim sendo, se propõe, aos educadores infantis, transformar o brincar em trabalho pedagógico para

que experimentem o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer.

É fascinante ver como as crianças se evoluem em um mundo imaginário e faz deste mundo encantador, para isso buscam-se novas maneiras de ensinar por meio do lúdico uma educação de qualidade que consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança.

Cabe ressaltar que, uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades, é antes de tudo uma, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como, de relacionamento com as demais crianças. A brincadeira para a criança é como uma linguagem universal, dessa maneira, a atividade lúdica deve ser explorada no ambiente escolar, a fim de tornar a aprendizagem em um ato prazeroso.

Contudo, as atividades lúdicas propiciam a criança construir sua própria autonomia, aprendendo com os erros e acertos durante a vida, pois, quando uma criança brinca seu mundo transforma em um universo de possibilidades.

Ao brincar a criança entra em um mundo imaginário, estimulando a criatividade enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o lúdico vem proporcionar um cuidado integral, onde brincadeiras, cantos e danças estão presentes, não para subsidiar o aprendizado, mas para dar mais sentido para a criança desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outros.

### **Bibliografia.**

- Almeida, M. T. P. (2000). *Os Jogos Tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras*. Universidade de São Paulo: PROLAM.
- Almeida, A. M. O. (2001). *O lúdico e a construção do conhecimento: Uma proposta pedagógica construtivista*. Prefeitura Municipal de Monte Mor: Departamento de Educação.
- Almeida, A. (2006). Ludicidade como instrumento pedagógico. In: [www.cdof.com.br/recrea](http://www.cdof.com.br/recrea).
- Borba, A. M. (2006). *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. Ed, Brasília.
- Barboza, L., Volpini, M. N. (2016). *O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário*. In: [unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao](http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao).
- Bertoldo, J. V., Ruschel, M. A. (2006). *Jogo Brinquedo e Brincadeira*. Uma Revisão Conceitual. In: [www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm](http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm).

- Bomtempo, E. (2001). *A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In: Kishimoto, M, T. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil. Referencial Curricular Nacional. (2016). *O Brincar é uma das Atividades Fundamentais para o Desenvolvimento*. Brasília: MEC.
- Brasil. Referencial Curricular Nacional. (1998). *A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não- brincar*. Vol. 1, Brasília: MEC.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e Cultura: Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop*. São Paulo: Cortez.
- Chiaradia, L. (2010). *Faz-de-conta na educação infantil: Prevenção de dificuldades e promoção de aprendizagens*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Cunha, N. H. S. (2000). *Brinquedoteca: um Mergulho no Brincar*. São Paulo: Maltese.
- Dacroce, M. (2015). *Apostila; Ludicidade na educação infantil*. curso de Educação Infantil. Sinop/MT: Instituto IEPES.
- González, J. A. T., Fernández, A. H., Camargo, C. de B. (2014). *Aspectos Fundamentais da pesquisa científica*. Jaén: MRBEN.
- Kishimoto, T. M. (2008). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (1994). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Maluf, Â. C. M. (2006). *A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano*. Cuiabá: Cortez.
- De Miranda, A. B. S. (2013). *O Lúdico na Educação Infantil*. Psicologia escolar. [psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-ludico-na-educacaoinfantil](http://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-ludico-na-educacaoinfantil).
- Macedo, L. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Neves, L. O. R. (2006). O lúdico nas interfaces das relações educativas. In: [www.centrorefeducacional.com.br/ludico.htm](http://www.centrorefeducacional.com.br/ludico.htm).

- Piaget, J. (1978). *A Construção do Real na Criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogos e sonhos, imagem e representações*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (2003). *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense.
- Oliveira, Z. M. et al. (2002). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Z. R. de. (2005). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L.S. A. (1999). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schroer, V. M. (2015). *A criança no ciclo de alfabetização*. PNAIC. In: [pt.slideshare.net/veramarlizeschroer/slides-ludicidade](http://pt.slideshare.net/veramarlizeschroer/slides-ludicidade).
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., Lucio, P. B. (2008). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler, 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Dos Santos, A. C. (1998). *Jogos e atividades lúdicas na alfabetização*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Velasco, C. G. (1996). *Brincar: o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint.



**A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio: Análise das práticas pedagógicas dos docentes da Escola Estadual São Francisco de Assis no município de Aripuanã Mato Grosso-Brasil.**

*(The inclusion of the history and african-Brazilian and African culture in high school disciplines: Analysis of pedagogical practices of teachers of the State School St. Francis of Assisi in the city of Aripuanã Mato Grosso-Brazil)*

**Vânia Gonçalves Castilho**

*Escola Estadual Alcebíades Calhão Cuiabá - Mato Grosso- Brasil*

*Páginas 129-143*

*Fecha recepción: 2-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

**Resumo.**

A pesquisa buscou analisar os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas, nas disciplinas do ensino médio da escola estadual São Francisco de Assis no município de Aripuanã Mato Grosso Brasil no ano de 2013, esclarecendo os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas dos docentes nas disciplinas do ensino médio. A metodologia utilizada foi à abordagem qualitativa do tipo descritivo, partindo da análise documental da lei n° 10639/2003, da (LDB), o instrumento se fundamentou na guia de análise dos livros didáticos. Percebeu-se que as Leis se apresentam falhas, transferindo a responsabilidade quanto ao cumprimento da mesma exclusivamente aos professores, e escola, o estudo contribuiu para o desenvolvimento de novas metodologias e para uma educação anti-racista que respeite as diferentes etnias e culturas principalmente no ensino de História, sendo de fato uma realidade relevante no currículo escolar.

**Palavras-Chave:** práticas pedagógicas; ensino; cultura; afro-brasileira; africana.

**Abstract.**

The research aimed to analyze the factors that hinder the inclusion of history and african-Brazilian and African culture in pedagogical practices in the disciplines of high school the state school St. Francis of Assisi in Aripuanã municipality of Mato Grosso Brazil in 2013, clarifying the factors that hinder the inclusion of history and african-Brazilian and African culture in the practices of teachers in high school subjects. The methodology was qualitative descriptive approach, based on the documentary analysis of Law No. 10639/2003, the (LDB), the instrument was based on the analysis of guide textbooks. It was noticed that the Laws are presented failures, transferring the responsibility for compliance of the same only to teachers and school, the study contributed to the development of new methodologies and an anti-racist education that respects the different ethnic groups and cultures especially in History teaching, being in fact an important reality in the school curriculum.

**Key-words:** teaching practices; teaching; culture; african-brazilian; african.



## 1.-Introdução.

A discriminação racial, racismo e preconceito estão inseridos no contexto histórico, cultural, social, político, econômico e religioso do Brasil, ou seja, um dos maiores problemas enfrentados pela sociedade, e negligenciado pelas autoridades desde o processo de colonização até os dias atuais, a escravidão presente no passado não foi dissipada com a abolição da escravidão em 1888, apenas ganhou contornos e nova roupagem. Os problemas que surgiram em função dessa exploração continuam ainda hoje ecoando nos reais problemas que a sociedade contemporânea possui e, que apesar de mascarar são visíveis diante dos inúmeros conflitos dos quais a humanidade vivencia, fragilidade, inoperância com ações paliativas, em sua maioria, ineficientes aumentando a impunidade, injustiça, crescimento da criminalidade levando conseqüentemente ao caos social. Nesse cenário de caos ético e étnico onde o direito constituído e garantido pela constituição não se faz presente na sociedade "organizada", reflete nos inúmeros conflitos, que o estado demonstra incapacidade legal e punitiva, as leis existentes são brandas e na maioria das vezes contam com a inaplicabilidade das mesmas gerando um sentimento de impunidade e injustiças.

A sociedade Brasileira carece de medidas educativas, com diferentes abordagens e, dentre elas a introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para todas as modalidades de ensino preparando as crianças, adolescentes e jovens para novos valores, resolvendo problemas enfrentados dentro da própria instituição escolar, familiar e social. Se a escola tem o compromisso do fazer pedagógico, deve a mesma adotar uma nova postura, proporcionando valores culturais, históricos e sociais para que a qualidade de vida dos educandos reflita na qualidade de vida da sociedade. É a educação cumprindo com seu papel formador de cidadãos e conseqüentemente de uma qualidade humanizada e justa para todos. As leis abolicionistas no Brasil iniciam-se no século XIX, e já no século XXI, com a sociedade civil organizada se faz necessário estabelecer a elaboração de normas específicas, que estabeleçam os princípios norteadores das relações de democracia, liberdade, direito e igualdade, princípios estes garantidos na constituição federal do Brasil de 1989.

A lei efetivamente atribui à responsabilidade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana à escola pública e particular brasileira, devendo estar presente no currículo escolar de forma articulada, elaborada e formal. A escola é um ambiente onde diferentes culturas se fazem presentes e é nela que o indivíduo se mostra diante dos valores familiares e sociais. Sendo assim, o espaço escolar sem dúvida é um espaço de construção e formação do indivíduo, se tornando imprescindível, pois os problemas oriundos dos conflitos étnicos e culturais são freqüentes, em inúmeros casos irreversíveis transformando a sociedade em um campo de batalha onde branco e negros travam batalhas incessantes para uns mostrarem superioridade e outros tão somente para sobreviver o mínimo possível com dignidade, respeito e direito. Assim a escola tem como papel não apenas a formação intelectual, mas uma formação integral que prepare o indivíduo em todas as esferas, unindo o intelectual,

ético, cultural, ou seja, o físico deve estar ligado ao psicológico e social. É este indivíduo que a sociedade quer um adulto que seja capaz de contribuir para a solução de conflitos nesse sentido, nossa investigação se oferece ao estudo e a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes do ensino médio conforme as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A contextualização do problema, do referido estudo, se fez necessário diante da realidade que o universo escolar enfrenta quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, frente aos problemas sociais existentes, concomitante ao que a lei determina uma ação prática das escolas em seu currículo escolar, e na efetivação de uma metodologia para com o trabalho da referida temática, para que se concretize de fato uma mudança na atitude e postura nas relações étnicas e culturais da sociedade brasileira.

É imprescindível elencar as perguntas pertinentes a legitimação e clara formalização da problemática a ser respondido, mediante entraves no contexto escolar que impossibilitam a aplicabilidade da lei, não sendo possível realizar um fazer pedagógico que contemple a todos indistintamente, voltado para uma educação das relações étnico-raciais, se faz necessário sistematizar essa dúvida em forma de perguntas prévias: Será que fatores externos dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino médio? Será que o material didático favorece a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio? Como os docentes abordam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas? Será que a escola favorece a formação continuada dos docentes para inclusão da cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas?

Partindo sobre os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes nas disciplinas do ensino médio, frente a questão da não inserção da temática para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de forma a cumprir com as determinações legais, é que surgiram as discussões, até formulação do seguinte problema onde se busca respostas: Quais são os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes nas disciplinas do ensino médio da escola estadual São Francisco de Assis no município de Aripuanã Mato Grosso Brasil. Partindo das premissas pedagógicas que apontam para a responsabilidade educacional para com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana surgem às dúvidas se de fato há preparação pedagógica dos docentes para a eficácia na abordagem e inserção do tema em suas práticas pedagógicas, e se há substancial conhecimento formal dos professores bem como estrutura quanto aos materiais pedagógicos que possibilitem abordar o tema de forma a cumprir com o previsto em lei, essas dúvidas vêm suscitando discussões relacionadas a aplicabilidade da lei e a responsabilidade do estado e das instituições escolares.

A grande parte das escolas públicas não vê como prioridade a abordagem da temática em questão por considerar esse tema não só polêmico como irrelevante ou mesmo que no Brasil não existe racismo, preconceito e discriminação o que demonstra inegavelmente uma postura arcaica, e repleta de preconceitos, mitos e crenças na democracia racial. Já para o universo acadêmico fica claro a aceitabilidade e a criticidade na participação em discussões e debates, mostram-se, inseguros, preocupados e por vezes temerosos por pertencer a uma sociedade visivelmente racista e excludente. Sendo assim, muitos uma vez que vêem seus direitos desrespeitados e desamparados pelo estado que deveria protegê-los, no que garante a lei, são tomados de revolta, medo e reagem na defensiva ou se retraindo de seus direitos e ficando a margem da sociedade ou agindo violentamente a cada situação de desrespeito, instaurando um caos conflito este que o estado tem demonstrado inoperância e negligência. A escola ao longo de sua história vem negligenciando não só essa temática, mas excluindo do direito a uma educação de excelência e de oportunidades igualitária indistintamente independente do fato de ser branco ou negro, não dando o devido valor as propostas exigidas pela LDB- lei de diretrizes e bases da educação e pela lei federal nº10639/2003 que propõe mudanças no currículo, na prática pedagógica, nas atitudes de educadores e educandos, possibilitando um projeto pedagógico que leve a ação- reflexão que vise a formação do indivíduo como cidadão livre, responsável e que respeite a diversidade étnica e cultural, sendo assim percebemos que a escola esta frente a uma situação de omissão pedagógica e de descumprimento das leis brasileiras.

Diante do exposto, evidencia-se objetivo geral onde se busca: Analisar os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes nas disciplinas do ensino médio da escola estadual São Francisco de Assis no município de Aripuanã Mato Grosso- Brasil. Para este contexto "[...] objetivos de investigación tienen la finalidad de señalar a lo que aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio" ( Sampieri, 2008). Sendo assim procura-se analisar os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana tendo como critério investigar com objetivo de responder todos os objetivos específicos, pois, são estes que norteiam a pesquisa e possibilita esclarecer quais são as dificuldades dos docentes para inclusão da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas

Partindo dessa premissa geral e das inquietações acima demarcadas, foi possível formular os seguintes objetivos específicos: A) Descrever os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino médio. B) Identificar se o material didático favorece a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio. C) Descrever a prática pedagógica dos docentes na inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana. D) Identificar se a escola favorece a formação continuada dos docentes para inclusão da cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas.

Antecipando o desenho metodológico desta investigação, Sampieri (2008) diz que “la pesquisa es [...] El propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos del estudio” o objetivo principal é provar uma teoria evitando desvios do processo de investigação. Logo, as inquietudes levantadas nos apontam para algumas observações e questionamentos que merecem um estudo mais sistematizado. O marco metodológico utilizado na investigação é o desenho não experimental, de tipo descritivo não probabilístico, de enfoque qualitativo. O desenvolvimento do referido estudo justifica-se pela busca da compreensão do porque, no linear do século XXI, diante de tantos avanços e conquistas realizadas pelo homem, se evidencia conflitos culturais latentes entre grupos étnicos, devido a condições históricas reforçando diferenças entre brancos e negros, onde estes ficam a margem das conquistas comuns, a qualquer indivíduo branco.

E como agravante, o problema é mascarado pela sociedade brasileira numa tentativa de minimizar tais diferenças e exclusões em que se afirma que existe democracia racial no Brasil, o que sabemos não ser verdade, diante dos fatos de violência em todas as esferas e níveis da sociedade, o que é agravado devido a impunidade, inoperância, do estado, leis brandas e a inaplicabilidade das mesmas que contribuem para uma condição de insegurança e caos social. A historiografia nos evidencia que em todos os períodos da história o Brasil adotou uma política escravagista e uma atitude voltada para a discriminação do negro em todos os segmentos da sociedade, excluindo o direito e acesso do mesmo ao processo de ensino e profissionalização. Os problemas que surgiram em decorrência da escravidão são perceptíveis em nossa sociedade, os ex-escravos, ou afro-brasileiros tiveram e tem suas vidas marcadas pelas injustiças e desigualdades, a discriminação tem poder de transformar pessoas em seres cruéis e desumanos.

## 2.-Metodologia.

O estudo realizado concentra-se nos fatores que dificultam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino médio. Os professores têm dificuldades para inserir o ensino de história e cultura da afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas; a escola precisa proporcionar condições necessárias para a requalificação dos docentes, bem como não contempla o ensino da história e cultura afro-brasileira e Africana em sua proposta pedagógica, associado à falta de conhecimento sobre a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Problema da Investigação. Quais são os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes nas disciplinas do ensino médio da escola estadual São Francisco de Assis no município de Aripuanã Mato Grosso- Brasil. *Objetivo Geral:* Analisar os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos

docentes nas disciplinas do ensino médio da escola estadual São Francisco de Assis no município de Aripuanã MT. Objetivos Específicos: Descrever os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino médio. Identificar se o material didático favorece a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio. Descrever a prática pedagógica dos docentes na inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana. Identificar se a escola favorece a formação continuada dos docentes para inclusão da cultura afro-brasileira e africana em sua prática pedagógica.

Tipo e Desenho do Estudo. Delineou-se um estudo de desenho não-experimental, com enfoque qualitativo, do tipo descritivo, transversal, realizado no primeiro semestre de 2013. Segundo Sampieri (2008) Investigación no experimental estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. O desenho do estudo delineia-se por não- experimental, pode ser considerado a partir de dados já previamente levantados e descritos tal como se dão em seu contexto natural para depois analisar, conforme fundamentação teórica sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estes dados foram contrapostos as informações coletadas através da análise documental da LDB 9394/96, Lei 10639/2003, análise do material didático utilizado pela escola, e o questionário dirigido aos professores, desta forma a pesquisa não experimental tem como função observar as ferramentas como elas são em sua realidade. O enfoque qualitativo tem como objetivo descobrir perguntas da investigação no processo de interpretação entre indivíduos para compreender um problema de caráter humano ou social. De tipo descritivo porque busca descrever e analisar um fenômeno sem interferir no seu contexto natural.

População e Amostra. Esta pesquisa foi direcionada para a totalidade da população o universo de 36 (trinta e seis) docentes do ensino médio que atuam na Escola Estadual São Francisco de Assis do ano de 2013 nos três períodos de aulas com as seguintes disciplinas: arte, história, geografia, literatura e língua portuguesa. Em geral, sabe-se que a pesquisa científica deve realmente refletir o mais possível a realidade da população que a investigação objetiva realizar. Os docentes demonstram dificuldade em abordar a temática de inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana nas práticas pedagógicas junto aos alunos do ensino médio da escola estadual de Aripuanã/Mato Grosso. A amostra de acordo com Sampieri (2008) é uma essência do subgrupo da população, desta forma, foi delimitada a população e a amostra da investigação através da amostra não probabilística de maneira intencional ou dirigida a um subgrupo da população logo, a eleição dos elementos não depende da probabilidade, simplesmente das características da investigação. Desta forma, a população total de é de 36 docentes das disciplinas de: Arte, Geografia, História, Literatura e Língua Portuguesa da Escola Estadual São Francisco de Assis no Município de Aripuanã Mato Grosso-Brasil. A amostra é de não probabilística intencional pois coincide com a população do estudo, ou seja utilizou-se o quantitativo total de 36 docentes na amostragem.

## 2.1-Variáveis do Estudo.

Categoria	Objetivo Específico	Questionários
Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Descrever os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino médio.	Você tem conhecimento e sabe o que determina a lei 10.639/2003? Como você avalia seu interesse pela temática do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana? Quanto a prática docente utilizada por você é cumprido em sala de aula no que se refere à inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?
	Identificar se o material didático favorece a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio.	Como você avalia o livro didático quanto aos conteúdos da História e cultura Afro-Brasileira e Africana? Referente ao livro didático quanto às imagens iconográficas em sua opinião elas contribuem para uma imagem discriminadora e preconceituosa em relação ao negro? Quando você identifica estereótipos e ideologias racistas de negros nos livros didáticos o que você faz? O não cumprimento da lei 10.639/2003 é em função de que?
Prática docente	Identificar o material didático favorece a inserção da história e Cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio.	O que precisa ser feito para que a realidade escolar possa efetivamente cumprir com a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana? A escola incentiva Atividades, permanentes durante o ano letivo para os Alunos, como debates, seminários, palestras, visitas a museus, aula a campo, gincanas, filmes, contatos com movimento negros, pesquisas e projetos, com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Diante da discriminação que alunos negros sofrem na escola demonstrem seu grau de preocupação?
	Identificar se a escola favorece a formação continuada dos docentes para inclusão da cultura afro-brasileira e africana na prática pedagógica.	A escola possibilita condições favoráveis a formação continuada dos professores, através de cursos, seminários, debates, conferências e atividades com a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Como você avalia as medidas adotadas pela instituição de ensino em se tratando de discriminação existente entre os alunos na escola?

Fonte: Elaboração própria

Técnicas utilizadas para o trabalho de campo. A técnica adotada baseou-se na análise documental da LBD e das determinações que a Lei 10.639/2003 apresenta. Além da análise dos materiais didáticos adotados que a secretaria de educação oferta aos alunos e professores. As etapas da pesquisa tiveram início, simultaneamente no dia 04 (quatro) de abril a 20 (vinte) de maio de 2013. Inicialmente mostrou-se oportuna a observação no ambiente escolar, na escola estadual de Aripuanã Mato Grosso, com a técnica de observação de comportamentos, diálogos, posturas físicas, sobre o tema "história e cultura Afro-Brasileira e Africana", propostas pedagógicas, projetos e atividades extra-classe. A necessidade da análise crítica das normativas pertinentes ao ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana amparadas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e Lei 10.639/2003.

Essa análise também pode ser considerada “pesquisa documental”. Junto ao universo escolar, a LDB representa, a diretriz sobre as quais o governo a escola e os docentes se orientam, para desenvolver seus planejamentos didáticos diários e principalmente é o norteador para o ensino no Brasil. Aplicou-se a pesquisa qualitativa, ou seja, o questionário aplicado junto aos docentes, que atuam diretamente no ensino médio distribuídos nos três períodos de funcionamento da escola, buscou-se respostas quantificáveis para responder as perguntas levantadas em nossa problemática inicial. Para Sampieri, (2008, p.310), “[...] o questionário e o instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste em um conjunto de perguntas a respecto de una o, más, aspectos a medir”. A pergunta fechada e categorizada contém opções de respostas previamente delimitadas.

Instrumentos da Coleta de dados. Foi elaborado um instrumento: instrumento guia de análise documental dos livros didáticos do ensino médio este instrumento e um check list elaborado para análise documental relacionada a inclusão da História e Cultura Afro Brasileira e Africana do Ensino Médio nos livros didáticos, posteriormente houve a aplicação dos questionários para os docentes das disciplinas de: Arte, Geografia, História, Literatura e Língua Portuguesa, para identificar as principais dificuldades apresentadas para a não inserção da inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana como conteúdo e tema transversal junto aos alunos do ensino médio da escola pública estadual de Aripuanã- Mato Grosso. Assim foi possível aplicar a pesquisa, coletando dados junto à totalidade dos docentes da unidade escolar.

Validação do Instrumento. A validação do instrumento de medição, o questionário foi qualificado e validado pela tutora da presente tese, o questionário observa os critérios e parâmetros para a aprovação e esta de acordo com o tema de estudo e os objetivos propostos. O questionário adotado nesta pesquisa esta de acordo com a problematização e relacionados ao referencial teórico utilizado nesta investigação.

Limitação do Estudo. A pesquisa se desenvolveu em um contexto escolar conflituoso em diversos aspectos a escola é um ambiente com conflitos reais e inesperados devido ser um ambiente que abarca um universo distinto de pessoas com realidades diferentes: Primeiro o receio do diretor em permitir realizar a pesquisa pois esta poderá ou não apontar falhas em sua direção implicando para ele uma responsabilidade da qual não pretende assumir perante o universo escolar. Segundo resistência convencer os docentes da importância em desenvolver uma pesquisa para contribuir para esclarecimento de sua própria profissão, a eles configura uma espécie de avaliação e isso implica como medo de ser avaliado e conseqüentemente associado a um profissional que necessite de qualificação o que o tempo devido uma jornada de trabalho exaustiva não permitiria. Terceira dificuldade analisar o material que a instituição de ensino adota uma vez que essa decisão da escolha não parte de uma decisão isolada de cada escola e sim da secretaria de educação via estados dos municípios e estes por sua vez do Governo Federal.

Alcance do Estudo a pesquisa pode contribuir para o reconhecimento da importância da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira independente de

ações esporádicas da escola para que esta possa incluir no seu currículo escolar o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. No poder que diretores e professores tem ao definir a escolha dos livros didáticos de história, literatura, geografia e arte, e como sua escolha irá implicar na vida dos alunos e no seu trabalho, o material didático esteja em conformidade com a Lei. A importância de que os docentes se interessem pela temática para que outras pesquisas sejam instigadas e que possam contribuir para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental e médio. Promover palestras, encontros, oficinas, debates e projetos com os docentes para que esse tema seja inserido no planejamento anual da escola e para que todos os docentes se sensibilizem sobre a importância da temática.

### **3.-Análise e discussão dos resultados.**

Os resultados da pesquisa sobre: A inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino médio da Escola Estadual de Aripuanã- Mato Grosso. A pesquisa desenvolveu-se com os docentes que atuam diretamente nas turmas do ensino médio com as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura, Arte e Geografia, tendo como sujeitos/objetos de amostra, os educadores que atuam diretamente com o ensino médio nas disciplinas em destaque. A metodologia adotada constitui na aplicação de análise documental, observação direcionada sobre a temática e questionário com perguntas fechadas e categorizadas. Esta metodologia possibilitou o acesso as informações sobre as práticas pedagógicas de forma mais ampla e facilitando dessa forma a análise para saber sobre a efetiva prática da inclusão do ensino de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana no âmbito escolar.

Análise da observação no ambiente escolar. A observação teve início no dia 10 (dez) de fevereiro ao dia 15 (quinze) de fevereiro de 2011, nos períodos matutinos, vespertino e noturno, na escola pública estadual do município de Aripuanã- Mato Grosso, Escola Estadual de 1º e 2º graus São Francisco de Assis, localizada na rua Comendador Manoel Pedro de Oliveira, nº 121 centro, Aripuanã – Mato Grosso. O referido estudo teve como objetivo observar a atitude, análise e preparação dos docentes quanto ao interesse na efetivação da prática pedagógica para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.

Análise dos Dados Quantitativos: Práticas Pedagógicas A análise dos resultados obtidos levou em consideração os indicadores dos questionários com 12 perguntas fechadas e categorizadas, aplicados em sua totalidade aos 36 (trinta e seis) docentes distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Dados esses, indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa.

#### **1.-Você tem conhecimento e sabe o que determina a lei 10.639/2003?**

Dos pesquisados, 20 docentes afirmam desconhecer a Lei 10.639/2003 bem como o que a Lei determina para a educação bem como suas implicações, 16 docentes afirmam ter conhecimento e saber o que determina a Lei 10.639/2003. Acredita-se



não só na possibilidade de mudar a realidade como na necessidade da mudança visto que o despreparo de professores é sem dúvida condição favorável para que o racismo não só se perpetue no espaço escolar, mas, que ultrapasse esse universo e se torne um problema social e conseqüentemente um caso de polícia.

**2.-Em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco), como você avalia seu interesse pela temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?** Os educadores responderam: 18 mínimo possível interessado, 8 um pouco interessado, 6 medianamente interessado, 4 muito interessado, pela temática do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana?. Percebe-se que os docentes não se interessam pela temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana devido à falta de conhecimento teórico. Tornando-se, um dos agravantes que dificultam a inserção da temática nas práticas pedagógicas.

**3.-Em uma escala de 1(um) a 5 (cinco), quanto a prática docente utilizada por você é Cumprido em sala de aula no que se refere às determinações da Lei 10.639/2003?** Ao verificar os resultados apresentados percebe-se que 25 docentes trabalham o mínimo possível de prática, 6 um pouco de prática, 4 mediana prática e 1 muita prática, isto porque em um determinado momento o livro didático fez referencia a escravidão do Brasil colonial, ao imperialismo do século XIX, ou ainda ao processo de abolição da escravidão do Brasil fato este atribuído a bondade da Princesa Izabel.

**4.-Em uma escala de1(um) a 5(cinco), como você avalia o livro didático quanto aos conteúdos da História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana?** Quanto ao livro didático referente aos conteúdos da história e cultura da África e dos Afro-Brasileiros, 28 identifica o mínimo possível de conteúdo, 6 pouco conteúdo, 2 mediana de conteúdo. O livro didático é controlado pelo estado, os livros só podem ser adotados no território nacional com autorização do ministério da educação.

**5.-Em uma escala de 1(um) a 5(cinco), referente ao livro didático quanto as imagens iconográficas em sua opinião elas contribuem para uma imagem discriminadora e preconceituosa em relação ao negro?** Dos docentes pesquisados quanto as imagens iconográficas em sua opinião elas contribuem para uma imagem discriminadora e preconceituosa em relação ao negro 18 máximo possível de contribuição, 8 muita contribuição, 4 mediana de contribuição, 4 pouco de contribuição, 2 mínimo possível de contribuição.

**6.-Quando você identifica estereótipos e ideologias racistas de negros nos livros didáticos o que você faz?** Dos docentes, pesquisados 16 disseram que continuam a utilizar o material sem problema, 8 que utilizam o material pois não é problema seu, 8 sugerem a troca de material, 4 propõe sempre uma leitura critica em conjunto com os alunos. Com base nas respostas dos docentes, é imperativo que a escola tenha a presença de um professor que saiba utilizar o livro didático como instrumento de reflexão critica ou mesmo que os capacitem de modo que esses problemas sejam de fato resolvidos.

**7.-Em uma escala de 1(um) a 5 (cinco), o não cumprimento da Lei 10.639/2003 é em Função de que?** Com base nas respostas dos educadores quanto a responsabilidade no não cumprimento da Lei 10.639/2003 foram, 10 acreditam que existe falha na Lei, 10 que a falha é da direção da escola, 6 que a falha é do livro didático, 6 disseram que a Falha é culpa da sociedade, e 4 que a falha é dos professores. Tal posicionamento nos leva a refletir que existe um caminho longo na busca sobre a verdadeira responsabilidade ou nos permite pensar em possíveis responsáveis, já que se faz necessário saber o problema da não aplicabilidade da Lei para que de fato se encontre uma solução.

**8.-O que precisa ser feito para que a realidade escolar possa efetivamente cumprir com a determinação da Lei 10.639/2003?** Da referida questão os 15 educadores responderam que é preciso colocar em prática através de projetos, 10 disseram que é necessário ampliar o acervo sobre o assunto, 5 afirmam a necessidade de divulgar a Lei e 6 aponta a necessidade de sensibilizar o professor através de vivências sobre a cultura. Isso nos faz verificar o que já este posto na sociedade, a escola atualmente é depositária de uma expectativa social talvez maior do que ela possa dar conta, a diversidade cultural e racial e os conflitos sociais provenientes desta fazem com que a escola seja responsabilizada pelos ajustes no caráter e personalidade dos alunos é preciso refletir sobre o real papel da escola no momento atual, as urgências com que são postas as Leis, não basta simplesmente criar um ensino do faz de conta, seja fazer a semana de consciência negra ou comemorar a cultura negra, não basta é necessário uma mudança estrutural na forma com que educamos nossos alunos.

**9.-Em uma escala de 1(um) a 5(cinco), a escola incentiva atividades permanentes durante o ano letivo para os alunos, como debates, seminários, palestras, visitas a museus, aula de campo, gincanas, filmes, contatos com movimentos negros, pesquisa e projetos com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?** Da referida questão 30 professores disseram que a escola proporciona o mínimo possível de incentivo, 4 um pouco de incentivo e 2 mediana de incentivo, isso posto evidencia-se que é preciso mais ações afirmativas da instituição escolar no sentido de cumprir não só com o que determina a Lei mas de efetivamente estar atenta as mudanças da sociedade e principalmente os conflitos da escola no que tange a diversidade racial e finalmente em estar presente no suporte e apoio suprimindo as necessidades do educador para que ele possa atuar plenamente o exercício de uma educação de excelência.

**10.-Em uma escala de 1(um) a 5 (cinco) diante da discriminação que alunos negros sofrem na escola demonstre seu grau de preocupação?** Dos docentes, pesquisados 20 responderam ter muita preocupação nos casos de discriminação que alunos negros sofrem na escola, 10 disseram ter um pouco de preocupação, e 6 afirmam ter mediana preocupação, ou seja é evidente que se tem um problema que não pode ser mais ignorado.

**11.-Em uma escala de 1(um) a 5 (cinco), a escola possibilita condições favoráveis a formação continuada dos professores, através de cursos,**

**seminários, debates, conferencias e atividades com a temática de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana?** Dos docentes pesquisados 32 afirmam ser mínimo possível de condição de incentivo que a escola oferece para a requalificação dos docentes, 4 um pouco de condição, ou seja, percebe-se aqui que não há nenhum incentivo por parte da escola em formação continuada, ou mesmo de continuidade dos estudos para que os mesmos possam estar aptos a desenvolver uma educação voltada para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, isto posto fica claro a responsabilidade e compromisso que a escola tem perante órgãos competentes e sociedade em efetivamente dar condições de trabalho ao profissional do educador. É nesse sentido que é fundamental que a escola perceba sua responsabilidade que constitui dever da escola “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”.

**12.-Em uma escala de 1(um) a 5(cinco), como você avalia as medidas adotadas pela instituição de ensino em tratando-se de discriminação existente entre os alunos na escola?** Em relação a medidas que a escola adota para tratar casos de discriminação na escola 26 docentes afirmam que o mínimo possível de medidas punitivas é feito, 14 disseram que são poucas as medidas punitivas e 2 que são mediana as medidas punitivas, diante deste quadro percebe-se o quanto a escola vem mascarando a realidade em uma tentativa de afirmar a inexistência do problema o que na verdade só dificulta e agrava ainda mais a situação.

### **Conclusão.**

Diante do cenário atual de dificuldades que apresenta a educação frente as questões para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana determinadas pela Lei Federal de 10.639/2003, ações essas renegadas ao longo de toda história do Brasil hoje grita não mais em forma de um racismo ou discriminação velada mas nas atitudes visíveis e claras das crianças, adolescentes, jovens e adultos, diante desses conflitos a sociedade recorre a escola como meio de promoção da igualdade e reparação das distorções sofridas na história e na vida das populações negras, ao refletir sobre o papel da escola é que se faz necessário buscar um olhar assertivo e crítico sobre a escola e seus agentes frente as Determinações Legais e aos anseios da sociedade. Com esse objetivo e motivados a compreender e contribuir para um ensino voltado para uma educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana busca-se com essa pesquisa, estabelecer uma reflexão sobre a responsabilidade da escola, as práticas pedagógicas dos educadores e responsabilidade do estado. Com base nas pesquisas historiográficas e documental pode-se juntamente com os resultados dos questionários destinados aos docentes chegar a uma conclusão, relacionado a problemática do trabalho possibilitou não só compreender e alcançar os objetivos da pesquisa. A pesquisa evidencia as dificuldades demonstradas pelos docentes para inserir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O primeiro objetivo específico que buscou descrever os fatores que dificultam a inclusão da história e cultura Afro-Brasileira e Africana nas práticas pedagógicas dos

docentes do ensino médio. Verifica-se a primeira dificuldade onde os docentes desconhecem as Leis que amparam o ensino Brasileiro bem como a Lei 10.639/2003, que determina a inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, não é possível haver a inclusão da temática se não se tem conhecimento da Lei e suas determinações. A segunda dificuldade é conhecer a Lei, mas, não identificar importância já que ninguém a aplica, conforme muitos afirmaram "ser falta de interesse dos docentes".

O segundo objetivo específico Identificar se o material didático favorece a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio. para atingir os objetivos da pesquisa foi necessário construir um instrumento guia de análise documental dos livros didáticos do ensino médio, possibilitou verificar que O livro didático não observa as determinações dos parâmetros legais da Lei 10.639/2003, os conteúdos são mínimos e somente mencionados de forma distorcida, equivocada e tendenciosa. O livro didático contribui o máximo possível para a discriminação e preconceito do negro com as imagens iconográficas, os mesmos sempre são retratados em situações de violência, crime, delitos, insubordinação, convivência, conformidade, inferioridade, ou seja, sendo imagens veladas ou claras elas sempre colocam o negro em condição pejorativo e inferiorizado em relação ao branco.

O terceiro objetivo específico buscou descrever a prática pedagógica dos docentes na inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, identificou-se que a falta de prática devido a falta de conhecimento acadêmico sua graduação não contemplou disciplinas relacionadas a história e Cultura Afro-Brasileira e África, como estar em conformidade com a Lei, efetivando a aplicabilidade da mesma se não houve formação acadêmica, se a insegurança, o desinteresse caminham lado a lado, como voltar para uma prática que vise uma educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, os professores ficam para optar se ensinam ou não os conteúdos, e transfere-se para os professores de história a responsabilidade de séculos de exclusão, de racismo e preconceito para que este possa transformar o universo da escola de forma aleatória, descompromissada como se fosse à verdade um favor.

O quarto objetivo específico Identificar se a escola favorece a formação continuada dos docentes para inclusão da cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas. Evidencia-se: Primeiro que a instituição escolar não oferta condições favoráveis a requalificação dos docentes para abordar a temática da história e cultura afro-brasileira e africana, o docente não tem apoio necessário para abordar a temática nem cumprir com as determinações da Lei. Segundo percebe-se que a escola em seu regimento escolar não possui medidas punitivas ou trabalhos de orientação e conscientização para combater as ações de racismo e preconceito que alunos negros sofrem na escola reforçando ao agressor a permissividade e a criança ou adolescente discriminado menosprezo pelo sofrimento e prejuízos latentes para seu comportamento, identidade e dificuldade para suas relações sociais.

O docente não possui perspectiva quanto sua prática pedagógica, o que vem dificultando a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas no ensino médio. Esses fatores são os que efetivamente correspondem ao principal problema dos motivos do porque não ocorre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas do ensino médio, é fundamental que se compreenda que não existe um fator específico como único responsável, mas sim a reunião de todos os fatores responsáveis como contribuintes para uma educação elitista, eurocêntrica, discriminadora, preconceituosa e excludente.

As evidências foram constatadas, a ausência do estado na requalificação dos docentes, na fiscalização da aplicabilidade da Lei, o despreparo dos educadores, a ausência de motivação por parte dos mesmos, o descomprometimento da escola foi evidenciada, o silêncio velado, o abandono que as crianças e adolescentes negros sofrem na escola demonstra convivência com o preconceito e discriminação, menosprezo e omissão, é necessário que cada agente seja responsabilizado e que reflita sobre sua ação e reação impactando o futuro do indivíduo e da sociedade. São necessários investimentos por parte do MEC, via Secretarias de Educação dos Estados, para que os professores possam ser preparados e, assim, atendam os objetivos da Lei, por meio de cursos de formação, extensão e especialização em temáticas africanas. O reconhecimento da importância da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira independente de ações esporádicas, mas de políticas que mantenham o aluno mais pobre na escola e, assim, este possa galgar posições econômicas e sociais relevantes.

### **Bibliografia.**

- Albuquerque, J., Durval, M. (2007). *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez.
- Bento, M. A. (1990). *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática.
- Becker, F. (1999). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. (7.ed.) Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes.
- Brandão, C. F. (2007). *LDB, passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 comentada e interpretada*. (3.ed.) São Paulo: Avercamp.
- Brasil, Constituição (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. (1ª.ed) Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais/secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2005). *Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei federal n.10.639/2003. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade*. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade.
- Brugger, M. T. C. (Org). (2011). *O estudo da África em seus aspectos teórico metodológicos*. Brasília: Ceteb.
- Carone, I., Bento, M. A. S. (2007). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (3. ed.) Petrópolis, Vozes.
- Cavalheiro, E. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Costa, E. V. da (1994). *A abolição*. (5. ed.) São Paulo: Global.
- Cotrim, G. (1988). *Fundamentos da educação: história e filosofia na educação* (13. ed.) São Paulo: Saraiva.
- Ferreira, A. B. de H. (2004). *Miniaurélio: Dicionário da língua portuguesa*. (6.ed.) Curitiba: Posigraf.
- Frantz, F. (1979). *Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira*.
- Freire, P. (1997). *A pedagogia do oprimido*. (29. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hernandez, L. M. G. L. (2008). *A África na sala de aula: visita a história contemporânea*. (2. ed.) São Paulo: Selo Negro.
- Houaiss, A. (org). (1988). *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Munanga, K. (2004). *Para entender o negro no Brasil de hoje. Histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global.
- Munanga, K. (org). (2008). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade.
- Oliveira, I. M. (1994). *Preconceito e autoconceito identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus.

## **O uso dos recursos tecnológicos de informação e comunicação no ensino fundamental: A importância para o processo de ensino e aprendizagem.**

*The use of technological resources of information and communication in primary education: The importance to the process of teaching and learning.*

**Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana**  
*Escola Estadual Augusto Olímpio Belém Pará-Brasil*

*Páginas 144-158*

*Fecha recepción: 2-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

### **Resumo.**

O estudo aborda as tecnologias utilizadas nas salas de aula na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Olímpio de Belém (PA) Brasil. Para saber como as ferramentas enriquecem e contribuem para a melhoria das aulas no ensino fundamental, se os professores estão oferecendo esse recurso, aos alunos e se estes passam a inserir em sua prática pedagógica dando a relevância necessária para o letramento digital como parte do planejamento e estratégia de trabalho. Assim, buscou-se: Verificar a utilização dos recursos tecnológicos nas aulas e da importância dada ao ensino e aprendizagem junto aos educandos. A metodologia teve enfoque qualitativo do tipo descritivo, com a aplicação do questionário aos alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental e uma entrevista semiestruturada a 04 professores das referidas turmas. Assim sendo, levantou-se que o uso das TICs vem ganhando espaço nas aulas, representando uma ferramenta muito importante para o ensino na escola.

**Palavras -Chave:** recursos tecnológicos; planejamento; educação; recurso; ensino.

### **Abstract.**

The study discusses the technologies used in classrooms in State Elementary School and Middle Olímpio Augusto de Belém (PA) Brazil. To learn how the tools enrich and contribute to the improvement of classes in elementary school, if teachers are offering this feature, students and if they start to insert into their practice giving the necessary relevance to digital literacy as part of the planning and work strategy. Thus, we sought to: Check the use of technological resources in the classroom and the importance given to teaching and learning with learners. The methodology was qualitative approach descriptive, with the questionnaire to students of 6th and 7th grade of elementary school and a semi-structured interview to 4 teachers of these classes. Thus arose the use of ICTs is becoming more popular in class, representing a very important tool for teaching at school.

**Key-words:** technological resources; planning; education; resource; teaching.

## 1.-Introdução.

O mundo vive a era das transformações em que os recursos tecnológicos de comunicação e de informação têm se desenvolvido rapidamente como o efeito da luz. Hoje são muitos os recursos, o professor por sua vez necessita se adaptar a esta nova realidade, inserir no ambiente educacional para somar e por consequência melhorar a aprendizagem dos alunos. Contudo, a tecnologia é uma estratégia pedagógica adicional e, portanto, não é necessário que esteja em todas as aulas.

Atualmente muitas coisas têm mudado com o avanço tecnológico, no entanto, nem todos conseguem acompanhar essas mudanças ou podem fazer o uso deste importante recurso para o aprendizado dos alunos em todas as redes públicas de ensino do país. O mais interessante do uso das TICs nas aulas para os alunos do ensino fundamental é que eles desenvolvem melhor a leitura e escrita, porque através de sites, jogos, chats, blogs eles irão interagir e diversificar as formas de linguagem. A utilização destes recursos permite extrair o conhecimento e representa uma ferramenta de grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesses últimos anos, a escola pública brasileira tem buscado melhorias para educação, porém ainda há casos de instituições que não oferecem recurso devido algumas questões de infraestrutura. É sabido que através da internet o aluno produz inúmeras áreas do conhecimento, a linguagem contemporânea, novas informações, a dinâmica do mundo virtual e etc.

Desse modo, se se torna de suma importância a integração do uso dos computadores no planejamento pedagógico e a coordenação deve disponibilizar cursos de capacitação para que os professores estejam atualizados e trabalhem com os softwares. Entende-se que o uso do computador necessita de espaço físico apropriado, equipamentos de suporte e de pessoal especializado para atender na manutenção.

O objetivo geral busca: Verificar se ha utilização dos recursos tecnológicos no ensino fundamental e a importância dada para o processo de aprendizagem dos educandos. Os objetivos específicos é de: Verificar se através das TICs os alunos se tornam mais ativos e críticos; Identificar se os professores estimulam o uso dos recursos tecnológicos nas diversas disciplinas curriculares; Listar a importância das TICs como ferramenta de transformação e interação no sistema educacional.

A justificativa se dá devido à tecnologia ampliar o universo da leitura e que pode estar presente na educação, pois ela está no cotidiano de grande parte das pessoas. Portanto, o uso desta ferramenta no contexto escolar, constitui elemento estimulador, e desta forma, acreditamos que é papel da escola contribuir para a formação dos alunos e oferecer suporte para que ele possa desenvolver suas atividades e buscar conhecimentos e informações atualizadas. Sendo assim, foi a partir de reflexões e experiência em sala de aula que emergiu a necessidade de pesquisar sobre o tema proposto, levando em consideração a relevância da educação mediada pelas



Tecnologias da Informação e Comunicação TICs, que tem sido objeto de pesquisas no século XXI.

Neste sentido, a investigação oferece uma reflexão sobre o uso das tecnologias educacionais e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Para realização desta pesquisa, fez-se a aplicação de um questionários para os alunos do 6º e 7º ano, entrevista a 04 professores do ensino fundamental da E.E.F.M Augusto Olímpio. Para os (Prof.) informantes desta pesquisa se utilizou (P1), (P2), (P3), (P4). Vale ressaltar que não mudamos nada nas respostas dos informantes, seguimos rigorosamente o que foi relatado.

## **2.-Fundamentação teórica.**

### **2.1.-O uso das TICS no ensino fundamental.**

A tecnologia da Informação e comunicação tras a cada momento mudanças importantes não apenas no mercado de trabalho, mas também para a consistência da teoria de aprendizagem digital, os jovens aprendem de forma diferenciada, o que implica em ganhos relevantes para a educação no sentido de Propor mudanças na forma de abordagem pedagógica dos conteúdos. Segundo Ferreira (2007) o cidadão deve estar capacitado para fazer uma leitura crítica das mensagens escritas indo além dos computadores. Na atualidade as novas tecnologias são muito poderosas percebendo-se que a cada dia há mais escolas que visam a importância e o acesso da Internet nas aulas.

Morán (2001) aborda a necessidade de a escola utilizar a tecnologia como acervo para pesquisas, porque ao não incluir a internet na educação as novas gerações, ficarão atrás ao tempo real. Porém, é importante entender que nem tudo que se encontra no mundo virtual pode ser bom, mas, a manipulação é o que dá condições do leitor aprender realmente o lado bom e mal das coisas. A era tecnológica amplia as condições de acesso, e mantém uma utilização das informações e os alunos podem viajar nas pesquisas, conhecer outras culturas e, ou buscar conhecimento nas grandes bibliotecas especializadas. Para Timboiba (*et al*, 2011), as TICs vêm se tornando uma ferramenta de grande importância no contexto educacional; no entanto, é preciso que todos os envolvidos tenham discernimento, para que essas possibilidades sejam propiciadas e instrumentos sejam usadas adequadamente, fazendo com que os educandos sejam agentes capazes de atuarem de forma crítica e participativa no cenário tecnológico contemporâneo.

No entanto, é necessário a mediação do professor para que ocorra o aprendizado de forma significativa. A escola deve oferecer suporte e o contato do aluno com essa grande variedade de informações, e o educador possa fomentar as práticas educacionais buscando uma socialização de conhecimentos acerca dos diversos conteúdos que circundam as disciplinas curriculares (Brasil, 2008).

As tecnologias assumem um papel de grande relevância, pois, além de facilitar a mediação do conhecimento, passam a enriquecer as aulas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e tornam as aulas dinâmicas e interessantes. O universo globalizado pode ser recurso didático de diferentes maneiras. Entende-se que todo e qualquer instrumentos que estimule o aluno, torna a aula mais atrativa e eficaz para o aprendizado. Freitas (2007) afirma que todo e qualquer instrumento utilizado em um procedimento de ensino, visando estimular e aproximar o aluno do processo ensino-aprendizagem é valido.

A tecnologia no ensino fundamental estimula e renovar a forma de se trabalhar os conteúdos programáticos e disciplinas curriculares. É importante ressaltar que a tecnologia nas aulas do ensino fundamental é uma necessidade para se Propor uma pedagogia inovadora. Deste modo, a importância do papel do educador neste processo está em orientar os alunos a caminhar na direção rumo ao desenvolvimento da Informação, entretanto, se faz necessário estimular a possibilidade de transformar conhecimentos em novos saberes para no processo do aprendizado.

## 2.2.-Recursos áudio visuais.

Os recursos áudio visuais são os mais citados pelos autores por utilizar a audição e a visão, esses dois canais de aprendizagem oferecem ao aluno melhor compreensão, mais informações e conseqüentemente, um conhecimento maior sobre o assunto. Para Rutz (2008, p. 13) os recursos áudio visuais são utilizados no contexto de um procedimento visando estimular o aluno e objetivando o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem [...] onde podemos destacar folhetos, vídeos, sistema de áudio e projetor de slides.

A utilização dos recursos audio visuais devem ser usados de forma criteriosa e com os mesmos objetivos que se quer atingir. Este recurso deve ser usado com planejamento e objetivos definidos. Rosa (2007, p.41) orienta que “[...] o uso de um filme ou de uma simulação multimídia deve ter uma função definida no plano de ensino elaborado pelo professor dito conteúdo”. É essencial que o professor ao abordar um filme, tenha planejado o objetivo que se quer atingir e a função no que se refere o conteúdo que está sendo abordado no mesmo. Segundos os autores Freitas (2007), Rutz (2008), Ferreira (2007) a reflexão sobre esta temática dos recursos tecnológicos tornam as aulas mais dinâmicas. O importante é que o recurso seja utilizado com criatividade pelo educador, para desenvolver a consciência crítica dos alunos, uma ves que em processo de formação sendo mediador de conhecimentos.

## 2.3.-A internet.

Para Kenski (2001) com o desenvolvimento das novas tecnologias da Informação, do século XXI refere-se a revolução tecnológica, constituindo-se numa necessidade e em um desafio para a escola e para o educador. Morán (2001) aborda uma das

dificuldades encontradas que é conciliar a extensão da Informação, a variedade das fontes de acesso fazer a seleção de quais são significativas para integrá-las a sala de aula.

A utilização da *internet* possibilita ao aluno acessar conteúdos, fornece uma rede vasta de informações e requer certo cuidado quanto ao seu uso, por isso é fundamental a mediação do professor. Neste sentido, o direcionamento é essencial, selecionar o que realmente é significativo para o processo de aprendizagem. Portanto, é de extrema importância que ele tenha atenção ao que seus alunos estão acessando.

As aulas já não podem mais ser da mesma maneira tradicional, os professores precisam mudar a forma de ensinar, buscando inovar a prática docente. Desta forma, os alunos vão aprender a trabalhar com a interdisciplinaridade durante as aulas, tudo por meio de pesquisa, onde os alunos irão buscar informações e depois poderão compartilhar com os outros alunos, apresentar trabalhos em grupos e fazer oficinas de textos (Souza, 2007). "Graças à Internet pode-se formar uma vitrine mundial sobre o mundo da escola e descobrir o que acontece em toda parte. Muitas instituições estão colocando seus trabalhos *on-line*, outras estão construindo páginas e páginas para explicar seus projetos" (Gasperetti, 2001, p. 47).

#### 2.4.-O professor diante da tecnologia.

Pode-se dizer que a inserção das novas tecnologias trouxe melhorias para o ensino, principalmente no ensino fundamental, pois, o aluno deve estar inserido nessa realidade digital, para buscar informações. Os professores estão mais perto das TICs e com o pensamento mais voltado para a aprendizagem, oferecendo o melhor para seu aluno.

Veja o que diz Timboíba, (et al, 2011) "Com a desmotivação das crianças dos últimos tempos na escola, faz-se necessário aproveitar esta oportunidade e descobrir novas formas de proporcionar uma aprendizagem que desperte o interesse e prazer em aprender". Para Ferreira (2007) o professor necessita atualizar-se e dominar as tecnologias, assim como toda a equipe da escola deve estar envolvida, de modo a oferecer o suporte e promover orientações sobre a utilização dos equipamentos para após disponibilizar aos alunos. No entanto, ainda têm muitos casos de escolas onde não há recursos e nem investimentos do governo, nem estrutura física adequada, e ainda falta materiais, isso acaba por refletir na prática do professor, que fica limitado para trabalhar. Hoje, não se pode pensar em uma educação sem a inclusão das novas tecnologias no âmbito escolar.

Kenski (2001, p. 94) coloca que: "Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a Informação como nossas ferramentas como matérias-primas, enfrentem os desafios oriundos das

novas tecnologias". De acordo com Moran (2015) o uso dos recursos tecnológicos tornam-se indispensáveis no cotidiano da escola e nas práticas educacionais. Portanto, são bons aliados nessa difícil tarefa de educar.

Deste modo, entende-se que a escola necessita de transformações, principalmente nas escolas públicas estaduais, para que os alunos não fiquem distante dessa realidade. Torna-se necessário que os poderes do estado atentem para a importância da inserção dos recursos tecnológicos nas políticas públicas e que estas sejam inseridas dentro da escola e na prática educacional dos professores. A grande parte das redes particulares de ensino a realidade dos recursos tecnológicos é presente, pois, elas investem em atrativos devido aos altos preços das mensalidades. Já as escolas públicas dependem dos recursos financeiros do governo, e esta realidade torna-se um pouco distante ainda para muitas, principalmente para as regiões mais afastadas da capital.

Segundo Dermeval Saviani (2000, p. 12) "Estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Informática. Penso que se antes, ocorreu transferência de funções manuais para máquinas, hoje está ocorrendo a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas". Morán (2001) diz sobre a necessidade de a escola utilizar a tecnologia como acervo para pesquisas. Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contra mão da história, alheia ao espírito do tempo. É importante entender que nem tudo que se encontra no mundo virtual pode ser bom, mas, que a manipulação é o que dá condições de o leitor aprender se é ou não.

A era tecnológica se amplia intensamente nas condições de acesso, de modo que manter uma utilização das informações. Assim os alunos podem pesquisar, conhecer outras culturas e buscar conhecimento nas grandes bibliotecas especializadas e sem sair de casa. O uso da tecnologia pode contribuir e viabilizar o ensino, criando novas possibilidade, um novo contexto de ensino e aprendizagem em que aluno e professor obtêm resultados positivos; diversidade da dinâmica das informações e ideias.

O professor pode criar possibilidade de reciclar conhecimentos e ampliação de conceitos e de sua didática. As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de comunicação ao adquirir mais conhecimentos (Kenski, 2010, p. 21). "É imprescindível que a escola ofereça uma formação que contemple os seguintes aspectos: informações técnicas, desenvolvimento de habilidades e atitudes e formação de cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, é fundamental que os alunos conheçam as tecnologias e aprendam a utilizá-las" (Pereira, 2007, p. 19).

### **3.-Metodologia.**

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo descritivo. Segundo Sampieri (2014), o método qualitativo serve para compreender um problema humano ou social, por meio da elaboração de um desenho construído e desenvolvido no contexto natural. Utiliza-

se o contexto o cotidiano que serve para a pluralidade na coleta dos dados interessando-se pela significação.

A pesquisa será descritiva pela necessidade de caracterização do fenômeno e dos contextos estudados e serve de base para explicações (Santos 2010). De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2010) a pesquisa descritiva busca especificar as propriedades, características e o perfil de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos de qualquer outro fenômeno e assim fazer uma análise sobre o mesmo. Para medir e recolher informações de maneira independente sobre os conceitos e variáveis.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Olímpio do Município de Belém, Estado do Pará-Brasil. A amostra da pesquisada compreende 4 professores do ensino fundamental e 87 alunos do 7º e 8º ano.

O estudo teórico consistiu na eleição de autores que tratasse sobre esta temática, visando entender o grau de conhecimento destes sobre a importância da inclusão dos recursos de tecnologias na educação, em especial para o ensino fundamental.

Os dados da pesquisa foram coletados mediante à técnica de questionário aos alunos e entrevistas aos professores, essas técnicas de coleta de dados capazes de explorar a realidade. As informações coletadas foram analisadas, com o objetivo de extrair as mais significativas possíveis.

O paradigma desse estudo centra-se no paradigma interpretativo, ou seja, é interpretativo porque não precisa fazer generalizações a partir do objeto de estudos. Conforme mencionado por González, Fernandez e Camargo (2013, p. 49): "O paradigma interpretativo não pretende fazer generalizações a partir do objeto estudado. Seu propósito culmina na elaboração de uma descrição ideográfica a seu respeito, de acordo com as características que o identificam e o individualizam".

#### **4.-Análise dos resultados.**

##### **4.1.-Com que frequência você utiliza as tecnologias em suas aulas?**

P1.-Eu utilizo a tecnologia que está disponível no momento na escola, uma vez por semana pelo menos.

P2.-Nem sempre, depende muito do conteúdo a ser ministrado.

P3.-Utilizo bastante os recursos tecnológicos e me ajuda muito.

P4.-Sim, adoro passar filmes, documentários, faço uso do data show. Facilita bastante a nossa vida o uso das tecnologias em sala de aula com nossos alunos.

Os professores demonstram a importância que os recursos têm para complementar as aulas. E se apresentam dispostos a inserir as tecnologias durante as aulas, no sentido de oferecer um aprendizado do mundo atual. Favorecer assim aos educandos a ampliação de seus horizontes, conhecimentos, transformando a educação.

4.2.-Você considera que as novas tecnologias transformam a educação, auxiliando na aprendizagem dos alunos?

P1: É importante dizer que as tecnologias devem ser usadas com cautela, por isso o professor de sala de aula deve estar atento quanto ao manuseio dos seus alunos. Sim auxilia muito durante às aulas e favorece ao aprendizado.

P2.-É um recurso muito bom para auxiliar durante às aulas, sim transforma o processo de aprendizagem, tudo que o professor leva de inovador para transmitir informações é válido.

P3 e P4.-As tecnologias ajudam, mas, fundamentalmente, o professor deve estar sempre atento quanto a funcionalidade da utilização destes recursos.

Com isso, "no momento que o professor utiliza um recurso didático dentro da sala de aula, ele transfere os conhecimentos que estão expressos no livro para a realidade do educando". (FERREIRA, 2007, p. 3). Dentro da concepção do autor, o professor pode usar o recurso didático para preparar, melhorar ou aprimorar a aula que será dada. São exemplos de recursos didáticos: artigos, apostilas, livros, softwares, sumários de livros, trabalhos acadêmicos, apresentações em Power-Point, filmes, atividades, exercícios, ilustrações. O computador assim como a televisão promove mudanças na abordagem pedagógica e colabora com o professor em suas aulas, torna mais eficiente o processo de transmissão de conhecimentos e deixa a aula mais atrativa para os alunos. A utilização da informática na educação deve ser analisada como processo de modernização, renovação e troca de resultados.

4.3.-Em sua opinião, o uso das TICs é importante?

P1.- Os recursos são utilizados em sala de aula, contribuindo para o ensino, auxiliando para a nossa prática pedagógica no sentido de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem para os alunos de modo significativo. No meu caso, nas aulas de língua portuguesa posso trabalhar os diferentes gêneros textuais com ideias que circulam a nossa realidade e que oferece aos alunos um bom desempenho. Dessa forma, a tecnologia da Informação promove o desenvolvimento do ensino para o processo de leitura e produção de textos.

P2.-Sim, pois é uma ferramenta necessário hoje nas aulas para o ensino e aprendizagem. Os recursos tecnológicos devem ser usados na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, é possível perceber comprovações positivas do uso desses instrumentos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, eles passaram a desenvolver melhor as atividades e fazer bons trabalhos de pesquisa.

P3.-Sim. O aparecimento das TICs trouxe novas oportunidades para professores e alunos. A utilização da televisão, do computador e o manuseio de jogos tudo é muito válido para expor informações. Cada recurso usado provoca um impacto sobre a

aprendizagem, isto é muito positivo, mas deve ser mediado adequadamente por nós em sala. Em uma contação de histórias, é muito importante, se utilizarmos as imagens os sons, isso certamente vai prender ainda mais o aluno.

P4.- Os recursos didáticos fornecem subsídios importantes, principalmente por vivenciarmos este momento de grandes transformações na área da tecnologia. E através deste processo de ensino, tornou-se mais dinâmico as aulas, visto possibilitar à participação grande dos alunos durante o processo de aprendizagem. Passamos a interagir mais os diversos conteúdos ministrados nas aulas de história, a imagem chama muita atenção deles. Sempre trabalho com filmes de acordo com os assuntos repassados em sala, o resultado é muito satisfatório.

Na questão sobre a importância das TICs as respostas foram todas positivas. Estes recursos vem contribuindo para auxiliar nos diversos conteúdos ministrados pelos professores, possibilitando a aprendizagem e despertando o senso crítico do aluno. Desta forma, o professor diante da disponibilidade dos recursos oferecidos pela escola e das condições para a realização de seu trabalho docente, procurar utilizá-los de modo adequado, a fim de facilitar o entendimento de seus alunos.

4.5.-Você enfrenta alguma dificuldade para utilizar as tecnologias?

P1.-A escola tem uma sala de leitura que é de uso coletivo para todos os professores levarem seus alunos e deve ser tudo agendado, somente la possui os recursos tecnológicos.

P2.-A escola deve disponibilizar uma formação condizente à realidade, para que esse aluno possa atuar na sociedade, tornando-se crítico e capaz. E nossa escola necessita de mais recursos para atender a todas às salas, sem contar que as novas tecnologias deixam as aulas mais atrativas tornando menos cansativa.

P3: Não, minha dificuldade antes era saber manusear, mas hoje eu utilizo sempre os recursos disponíveis.

P.4.-Minhas dificuldades acredito que é a de todos, mais equipamentos para nossa escola.

Fica claro que os professores passam por grandes dificuldades por não terem à sua disposição uma infraestrutura adequada para que possam desenvolver melhor um bom trabalho com as TICs. Pois a escola dispõe apenas de poucos equipamentos para toda a demanda de alunos e professores para os três turnos de aula. Assim eles fazem um revezamento para utilizar o data show, o computador, televisão e som.

Entendemos que a utilização dos computadores tras grandes benefícios, como a otimização do tempo e a possibilidade de buscar novos conhecimentos. O aluno teria mais oportunidades de ter mais conhecimentos significativos se o professor utilizar computador e outros objetos de aprendizagem.

Por isso a importância em oferecer os recursos das TICs para o ensino fundamental que traz como benefício a melhoria da aprendizagem. Tendo em vista esses

posicionamentos apresentados, entende-se que as tecnologias oferecem benefícios ao ensino, sendo assim, porque não utilizá-las em sala de aula? Uma vez que elas podem se tornar uma ferramenta importante nas mãos de professores na hora de preparar uma aula dinâmica.

4.6.- Os alunos ficam mais motivados com as TICS?

P1: Com certeza eles ficam mais motivados, pois saem da aula "tradicional", saem da rotina, porém deve-se salientar que somente a tecnologia não resolve, o professor tem que ser o mediador dessa ferramenta em sala de aula.

P2.-Com certeza uma aula mais dinâmica, torna-se muito mais prazerosa.

P3 e P4.-Sim claro, eles gostam bastante.

Todas as respostas dadas refletem claramente que os alunos se sentem motivados. Foi possível verificar através das entrevistas que a utilização de recursos didáticos usados são importantes para o processo de ensino aprendizagem dos alunos e apresenta resultados satisfatórios. Pois, os mesmos motivam as aulas, exploram os conteúdos através da realidade social.

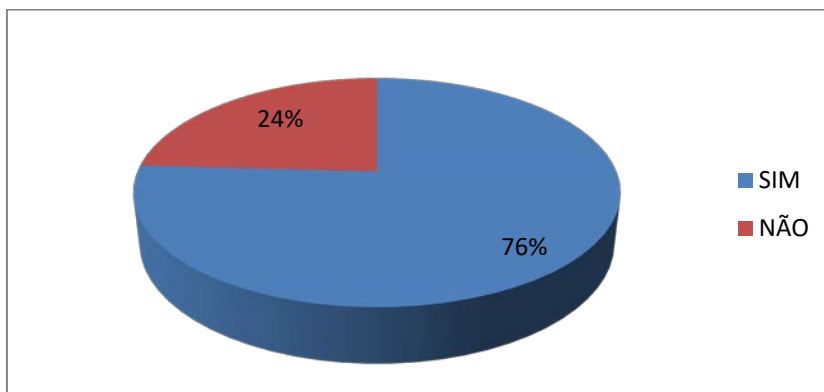
As novas tecnologias apresentam grandes benefícios quando bem explorado com o aluno, principalmente nos anos iniciais. Promove melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos, sendo possível perceber evidências e comprovações positivas do uso desses instrumentos empregados no processo de ensino e aprendizagem.

A inserção dos recursos didáticos que ofereçam suporte ao processo pedagógico, assim como o uso das tecnologias dentro do ambiente educacional, no caso ensino fundamental, exige do educador uma reflexão crítica para as transformações da escola e para a educação. De acordo com Lévy, P. (2013) não há um impacto da tecnologia na educação.

Há ferramentas que estão disponíveis e há educadores que podem usar essas ferramentas de um modo ou de outro. O modo como se usa essas ferramentas é que é importante e não as ferramentas em si. É possível criar várias estratégias de ensino fazendo uso dos mesmos instrumentos, mas não há um impacto que seja automático e universal.

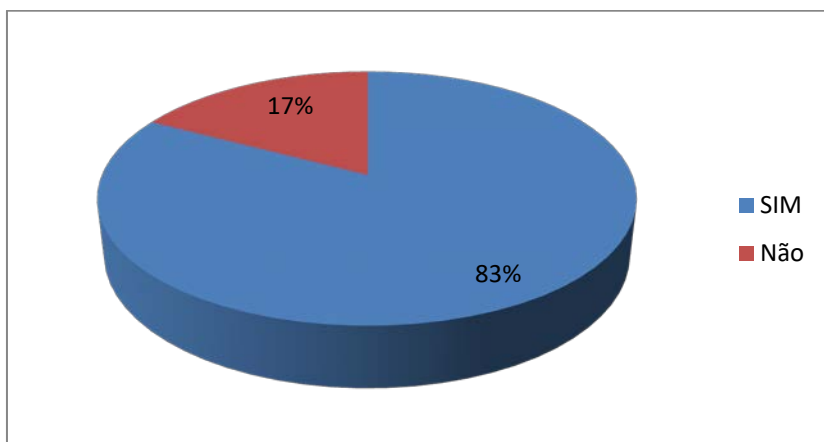


Gráfico 1- Educandos Motivados com os recursos das TICs.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Gráfico 2- As TICS facilitam a aprendizagem dos educandos.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Dos questionários aplicados aos alunos, é notório por meio dos dados da pesquisa que quando a aula é apenas expositiva, torna-se desestimulante para os alunos. O professor precisa despertar para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e com o auxílio dos recursos de tecnologia, com essa formação ocorre com mais facilidade para o aprendizado dos mesmos. Porém devem ser superadas as reais dificuldades encontradas na escola pública, pois são poucos ainda os recursos tecnológicos na escola, contando com uma sala que deve ser agendada pelo professor para o uso dos equipamentos durante as aulas.

Cabe aos gestores buscar recursos para ampliar as TICs que possam atender a demanda de alunos e professores da escola. Contudo, ao suprir essa necessidade, melhora a qualidade do trabalho dos professores no ensino fundamental, de modo a oferecer os benefícios desses instrumentos, enriquecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Sobre a importância da utilização dos recursos tecnológicos para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos, sendo possível perceber evidências e comprovações positivas quanto ao uso desses instrumentos empregados no processo de ensino e aprendizagem. Os recursos didáticos que ofereçam suporte ao processo pedagógico, assim como o uso das tecnologias dentro do ambiente educacional, no caso ensino fundamental, exige do educador uma reflexão crítica para as transformações da escola e para a educação.

Há ferramentas que estão disponíveis e há educadores que podem usar essas ferramentas de um modo ou de outro. O modo como se usa essas ferramentas é que é o diferencial e não as ferramentas em si. É possível criar várias estratégias de ensino fazendo uso dos mesmos instrumentos, mas não há um impacto que seja automático e universal. Cada um pode explorar a partir de uma determinada estratégia pedagógica: e é essa forma de aplicação que realmente define a eficácia da utilização dos instrumentos. (Lévy,2013).

## **5.-Conclusão.**

Assim sendo, o uso dos recursos de tecnológicos e de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no ensino fundamental. A qual constatou como ponto positivo professores que já utilizam os recursos disponíveis na escola, favorecendo por meio desta estratégia o aprendizado dos alunos. As dificuldades estão em relação a quantidade de equipamentos, ainda limitado durante às aulas, como por exemplo os computadores, que são poucos para a demanda de alunos por sala. Porém, muitos ressaltam a importância da utilização desses materiais paralelos as aulas e reconhecem que os mesmos fazem uma grande diferença no processo de aprendizagem dos alunos.

No entanto, o atual contexto educacional exige dos profissionais atualização constantes para as novas metodologias de ensino. Nesse sentido, entende-se que medidas devem ser tomadas para mudar essa dificuldade posta, que reflete para a não inserção da moderna tecnologia do ensino fundamental nas escolas.

A presença das Tecnologias as (TICs) na escola tras alguns desafios cujas soluções irão depender das ações bem planejadas que considerem a melhoria do trabalho pedagógico, com as devidas especificidades, com propósitos educacionais dentro da instituição, com estratégias que propiciem uma boa aprendizagem dos educandos.

Os programas de formação continuada devem orientar e estimular docentes para que utilizem os recursos que a escola disponibiliza, para assim construir uma prática pedagógica baseada na investigação, encaminhando o aluno para a pesquisa e

análise crítica dos conteúdos, possibilitando um ensino mais dinâmico, uma aprendizagem mais significativa. A presença das Tecnologias da Informação, traz alguns desafios cujas soluções irão depender das ações bem planejadas que considerem o trabalho pedagógico. Ainda que os gestores se conscientizem sobre a importância das TICs no processo educativo para às aulas no ensino fundamental.

Diante do que foi exposto pode-se constatar que a inserção das novas tecnologias trouxeram melhorias para o ensino. Os professores já estão usando as tecnologias constantemente. São várias as formas que os professores procuram aproveitar das tecnologias no ensino. Citam atividades, como: vídeos, sala de informática, jogos e slides no *power-point*, entre outras de fundamental importância para às aulas.

Que quando trabalhadas como proposta de planejamento poderão trazer bons resultados, se de maneira eficaz e ao aluno o mais aprendido. E os professores que utilizam as novas tecnologias o resultado é positivo na prática, pois o uso durante às aulas tem melhorado o ensino aprendizagem dos alunos. Uma vez que os alunos aprovam o resultado em relação a aprendizagem a partir das TICs.

Nesta perspectiva se faz necessário melhorar a quantidade de equipamentos bem como, a qualidade das novas tecnologias na escola como algo inovador, que funcione para somar, no que se refere às metodologias utilizadas pelos professores em sala, pois, quando incorporadas ao ensino podem trazer múltiplos resultados.

Exige-se do educador uma reflexão crítica sobre o valor pedagógico destes recursos como transformar o ambiente escolar e repensar o futuro da educação. Uma coisa é certa, ainda a educação necessita de ações reais com soluções viáveis para implantar uma infraestrutura de Informação e de comunicação que possibilite o acesso mais amplo para o tanto para o crescimento pessoal, social e económico de todos na escola neste sentido.

## **Bibliografia.**

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (2008). *Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental. Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB.
- Castells, M. (2007). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia sociedade e cultura*. Vol. 1, 10ª ed. Tradução, Roneide Venâncio Majer. Atualização. Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra.
- Castillo, R. (2013). *La tecnología una oportunidad de aprendizaje*. Chile: Paz e Terra.
- Demo, P. (2009). *Educação Hoje: Novas Tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas.

- Ferreira, S. M. M. (2007). *Os recursos didáticos no processo ensino aprendizagem*. Cabo Verde: Papyrus.
- Freitas, O. (2007). *Equipamentos e materiais didáticos*. Olga Freitas. Brasília: Universidade de Brasília.
- Gasperetti, M. (2001). *Computador na Educação: Guia para o ensino com as novas tecnologias*. São Paulo: Editora Esfera.
- González, J. A. T; Fernandez, A. H; Carmargo, C.B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa Científica*. Asunción: Editora Marben.
- Kenski, V. M. (2001). *Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Quarteto.
- Kenski, V. M. (2010). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. 9. ed. Campinas: Papyrus.
- Levy, P. (1997). *A inteligência Coletiva: Para uma Antropologia do Ciber espaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (2013). *Inteligência coletiva: Um olhar sobre a produção*. Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa. Perspectivas em Ciência da Informação.
- Masetto, M., Moran, J., Behrehns, M. (2010). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus.
- Morduchowicz, R. (2006). *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación em medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Moran, J. M. (2000). *A integração das tecnologias na educação*. Disponível em [www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo](http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo) 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Moran, J., Masetto, M., Behrens, M. (2001). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papyrus.
- Pereira, A. H. N. B. (2007). *Informática na educação*. Caderno de Referência de Conteúdo. Batatais: Centro Universitário Claretiano.
- Rosa, P. R. S. (2007). *O Uso de recursos audio visuais*. São Paulo: Papyrus.
- Rutz, S. (2008). *Recursos de ensino-aprendizagem*. Paraná: Cortez.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia da pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz, Marcos Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso.
- Santos, A. (2000). *Metodologia Científica: A construção do Conhecimento*. 3º ed. Rio de Janeiro: DP & A.
- Timboiba, C. A. N. *et al.* (2001). A inserção das TICs no Ensino Fundamental; Limites e possibilidades. In: *Revista Científica de Educação a Distância*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

**Parque Estadual Mãe Bonifácia: Um espaço não formal que a cidade de Cuiabá oferece para o ensino de Ciências.**

*(Mother State park Bonifácia: An non formal space that Cuiabá city provides for science education.)*

**Elisangela Dias Brugnera**

*Universidade do Estado de Mato Grosso Unemat Sinop- Mato Grosso - Brasil*

*Páginas 159-173*

*Fecha recepción: 2-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

**Resumo.**

Este estudo tras o resultado de atividades didáticas para o ensino de ciências e matemática realizadas no parque Estadual Mãe Bonifácia no município de Cuiabá, atividades essas em espaço não formal da disciplina de Fundamentos, Tendências Pedagógicas Metodológicas para o Ensino de Ciências e Matemática, programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da (REAMEC), polo da (UFMT). Buscou-se por meio de observações, investigar os recursos disponíveis e explorar suas potencialidades de servirem como temas para abordagens de conteúdos relacionados ao ensino de ciências e matemática. O parque demonstrou ser um ambiente muito rico que permite no âmbito das ciências naturais, abordar assuntos relacionados a matemática, biologia, química, física, histórica, geografia entre outros. Portanto, Caracteriza-se num espaço não formal de aprendizagem que derruba as barreiras da sala de aula, permitindo uma interação do indivíduo com o local, levando aprendizagem numa perspectiva construtivista de apropriação do conhecimento científico.

**Palavras-chave:** parque; espaço; não formal; ensino de ciências; aprendizagem.

**Abstract.**

This study behind the result of educational activities for the teaching of science and mathematics carried out in the State Mother Bonifácia park in the city of Cuiabá, activities that in no formal discipline Fundamentals, Pedagogical Trends Methodological for the Teaching of Science and Mathematics program Graduate Education in Science and Mathematics (REAMEC), polo (UFMT). It sought through observations, investigate the available resources and exploit its potential to serve as themes for content related approaches to the teaching of science and mathematics. The park has proved to be a very rich environment that allows in the natural sciences, addressing issues related to mathematics, biology, chemistry, physics, history, geography and others. So it is characterized in non-formal learning space tipping the classroom barriers, allowing the individual's interaction with the site, taking learning in a constructivist perspective of appropriation of scientific knowledge.

**Key-words:** Park; space; not formal; science teaching; learning.

## 1.-Introdução.

Este artigo resulta de atividades realizadas em espaços não formais de aprendizagem na disciplina de Fundamentos, Tendências Pedagógicas e Metodológicas para o Ensino de Ciências e Matemática, no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática REAMEC.

O espaço não formal de aprendizagem é um recurso didático facilitador e importante para o desenvolvimento da aprendizagem, mas mesmo apresentando benefícios, não são todos os professores que estão preparados e adotam essa prática de ensino de forma satisfatória e acabam por utilizar somente a sala de aula como espaço para a sua prática educativa.

A utilização de vários recursos didáticos é uma importante ferramenta para superar lacunas e facilitar o aprendizado, apesar dos benefícios, não são todos os professores que estão preparados para aplica-los de forma satisfatória, passando os mesmos a aprender quase que exclusivamente do livro didático e do quadro branco.

Em contraposição a essa metodologia de ensino a utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências tais como: dinâmicas de grupo, jogos didáticos, procedimentos experimentais, confecção e exposição de painéis, uso de tecnologias, entre outros demonstra uma evolução no processo de ensinar.

A variedade de recursos didáticos que podem ser utilizados é grande, principalmente para os professores de ciências naturais, por ser uma disciplina multidisciplinar que trabalha conteúdos de Física, Química, Matemática e Temas Transversais.

O professor precisa compreender e utilizar estes recursos em suas aulas, levando em consideração a adequação em cada momento ou cada fase do processo de ensino. Para que a aprendizagem seja significativa de fato, não se pode deixar de considerar a heterogeneidade da turma, tanto em nível cognitivo, em preferência de atividades ou em relação a outros aspectos. Às vezes, a aplicação de um recurso didático atinge os objetivos educacionais propostos em uma dada situação e não outra.

Daí a necessidade de o professor conhecer e trabalhar com uma variedade de propostas, para Alencar as mais diversas possibilidades e limitações de uma turma. Para isso se faz necessário também que o professor conheça os seus alunos, para que ainda no planejamento de sua aula, ele possa escolher os recursos e propostas mais adequadas para determinado perfil de aluno da turma.

Para que isso ocorra é necessário que o professor de significado ao conteúdo que está sendo ministrado mostrando para o aluno aplicações práticas do conteúdo em seu cotidiano para que em uma perspectiva científica ele possa inferir em seu ambiente de forma positiva e consciente caracterizando assim uma aprendizagem com significado.

Assim, o parque Mãe Bonifácia na percepção dos autores, se caracteriza como um espaço não formal de aprendizagem, elencando, assuntos pertencentes ao currículo escolar que podem ser desenvolvidas nesse ambiente.

## **2.-Referencial teórico.**

### **2.1.-Educação não formal.**

No contexto da educação não formal devemos estar atentos ao planejamento e a segurança dos estudantes nesse ambiente, para evitar problemas imprevistos e também para compreender os recursos que estão presentes no ambiente e que poderão ser utilizados durante a prática de campo dos estudantes.

Entre os espaços podemos ressaltar: praças, museus, zoológicos, áreas verdes, lagos, rios, entre outros. Devemos ressaltar que para a escolha vale a criatividade e a iniciativa do professor para reconhecer o potencial de ensino de cada ambiente.

Para Campagna (2014) educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como um conceito difundido pela UNESCO, envolvendo toda sorte de aprendizagens, para a arte de bem viver e conviver. Contudo, é impusível fechar os olhos para a ciência nos diferentes campos do conhecimento com seus extraordinários avanços e grandes realizações. Mas nestes momentos deste saber deste conhecimento existia o fazer prático.

Ainda, Campagna (2014) a educação não formal pode ser representada como uma prática de educação em saúde comunitária integral. Uma educação não formal são práticas educativas construída pela artesanía do povo do fazer fazendo. Nesse sentido, uma ação formadora, ensinar e aprender; transmitir e receber conhecimentos origina-se numa arte de fazer educação.

A maioria desses ambientes possui vastas possibilidades de investigação e descobertas. Para que um espaço não formal funcione como um ambiente de ensino e aprendizagem é necessário que o professor esteja atento a escolha do local e a finalidade da escolha articulados com os conteúdos escolares.

Conforme Chassot (2010), atualmente, o conhecimento chega às escolas de várias maneiras e de qualidades diferentes, tornando evidente outras posturas do professor frente a sua praxis pedagógica. O autor destaca que não há mais lugar para o professor como transmissor do conhecimento.

Nesse contexto devemos ficar atentos a nossa postura como professores deixamos de ser detentores do saber para nos tornarmos mediadores, e os espaços não formais de aprendizagem aliados aos ambientes formais (escolas) devem integrar-se para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento do conhecimento. Nesse contexto é importante a integração da escola com esses espaços para buscar o conhecimento científico.

A educação em ciências é classificada de uma forma bem abrangente, segundo Moreira (2004, p.1).

A educação em ciências, por sua vez, tem por objetivo fazer com que o aluno venha a compartilhar significados no contexto das ciências, ou seja, interpretar o mundo



desde o ponto de vista das ciências, manejar alguns conceitos, leis e teorias científicas, abordar problemas raciocinando cientificamente, identificando aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais das ciências.

Observamos com a colocação do autor a sua preocupação com a educação em ciências que ela tenha uma formação integral no que diz respeito à educação científica. Devemos ter em mente que a educação científica não está somente na escola, mas também em outros setores da sociedade. Conforme Fenshan apud Valente (2005, p.54)

O conhecimento que o público adulto tem sobre os temas científicos mais atuais e relevantes, não vem das experiências escolares, mas da ação da divulgação científica, da mídia eletrônica de qualidade e dos museus de ciência, que trazem para as suas exposições, tanto os conhecimentos científicos/tecnológicos clássicos, quanto as temáticas atuais e, ou polêmicas.

Nesse contexto devemos perceber que os espaços para divulgação da ciência, do conhecimento científico, tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento da educação científica. Resumidamente podemos considerar que há muito o que explorar nos ambientes não formais de aprendizagem e cabe ao professor descobrir as potencialidades e trabalhar nesses espaços para desenvolver uma cultura científica.

É necessário apresentar o parque como um contraponto à educação formal de aprendizagem, onde o professor é um guia, pois o professor conhece os seus alunos, suas expectativas, anseios, potencialidades e limitações. Nesse contexto faz-se necessário ao professor, uma visita prévia de descoberta em potencial daquele ambiente e sua contribuição para formação de uma educação científica (Cachapuz et. al., 2005).

Essa educação científica abrange desde a alfabetização científica ao letramento científico, que segundo Crus apud Elias, Amaral e Araújo (2007), possibilita que os indivíduos identifiquem os problemas sociais relevantes, e assim mobilizar recursos e informações que contribuam para a solução do problema.

A alfabetização científica, se refere a capacidade do indivíduo de entender o processo de investigação científica, compreender a terminologia utilizada e ter consciência dos impactos da Tecnologia e da Ciência para a Sociedade. (Elias, Amaral, e Araújo 2007).

Partindo da compreensão de Chassot (2010, p.57), percebemos a articulação entre a História, a Filosofia e o Ensino de Ciências como um dos caminhos para a alfabetização científica necessária para a alfabetização científica. Conforme o autor, " Não é possível ensinar História da Ciência a quem não tenha uma alfabetização científica mínima."

Nesse contexto percebemos que o autor destaca a importância de uma educação que alfabetize cientificamente e politicamente os indivíduos. O termo educação

abrange um universo de significados, sendo muitas as suas especificidades. Dentre estas podem ser distinguidas:

Conforme Von Simson (2001) e Smith (1996), a educação formal se organiza de uma forma hierárquica, seguindo uma sequência, proporcionada pelas escolas que se inicia desde a educação infantil até a universidade. A educação não formal abrange toda as possibilidades de aprendizagem proporcionadas ao longo da vida de um indivíduo, constituído de um processo permanente e não organizado. Essa educação ocorre fora do sistema formal, com flexibilidade e na temporalidade e intencionalidade da aprendizagem dos conteúdos.

A educação em espaços não formais de aprendizagem tornou-se um discurso educacional político internacional no final da década de 60 e início dos anos 70. Os espaços não formais podem ser caracterizados a partir dos seguintes princípios.

- 1) Apresentar caráter voluntário;
- 2) Proporcionar elementos para socialização e solidariedade;
- 3) Visar o desenvolvimento social, evitar formalidade e hierarquias;
- 4) Favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação;
- 5) Proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada. (Von Simon, 2001).

A educação não formal trata de aspectos educacionais fora do âmbito escolar, o que não descaracteriza o seu aspecto educativo, porque a aprendizagem não ocorre apenas dentro das escolas seguindo um formalismo. Segundo Gohn (1999) a estrutura e a organização do processo de aprendizado são os únicos elementos diferenciadores.

Os procedimentos metodológicos utilizados nos processos de educação não formal costumam explorar as mais diversas formas de aprendizagem utilizando todos os sentidos dos envolvidos neste processo. As práticas educativas utilizam e exploram diversas formas de linguagem e expressão: artística, escrita, corporal, imaginária envolvendo diversas áreas do conhecimento como ciências naturais e lógico-matemáticas.

Conforme Gohn (1999) podemos agrupar a educação não formal em dois grupos segundo o seu objetivo.

- 1.-A educação suscitada no processo de envolvimento social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal.
- 2.-Alfabetizar ou transmitir o conteúdo do ensino formal. A sua metodologia e sequência cronológica dos conteúdos curriculares são mais flexíveis e adaptados à realidade dos alunos e é desenvolvida em espaços alternativos.

Podemos dizer que a educação não formal abrange quatro campos, que correspondem a suas áreas de abrangência.

1°.-Política: Aprendizagem de seus direitos enquanto indivíduos e cidadãos. Proporcionando a conscientização sobre os seus interesses, sobre o meio em que os cerca, a sociedade.

2°.-Capacitação para o trabalho: por meio das habilidades e competências.

3°.-Aprendizagem e exercícios de práticas, capacitação do indivíduo para a resolução de problemas cotidianos.

4°.-Aprendizagem dos conteúdos formais, em espaços diferenciados. O envolvimento do aluno deve ser voluntário e a educação prazerosa, havendo uma interação entre pessoas com vivências diferentes, idades e gerações.

Na educação não formal são incentivadas a investigação, o desenvolvimento social e a participação coletiva.

### **3.-Metodologia.**

A perspectiva assumida para essa investigação é a qualitativa, pois, segundo Minayo (1994), apresenta um universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos ocorrentes na pesquisa de campo.

Para alcançarmos o objetivo, foi realizada uma visita ao Parque Mãe Bonifácia para conhecer e avaliar a potencialidade do ambiente para possíveis aulas relacionadas ao ensino de ciências e afins.

Posteriormente o resultado foi apresentado em forma de seminário na disciplina de Fundamentos, Tendências Pedagógicas e Metodológicas para o Ensino de Ciências e Matemática, as relações entre o parque e as possíveis relações com as diversas áreas do conhecimento, na perspectiva dos doutorandos.

### **4.-Parque Mãe Bonifácia: Breve descrição.**

O parque está localizado no centro da América do Sul, na Avenida Miguel Sutil s/n, bairro Duque de Caxias em Cuiabá Mato Grosso com uma área preservada de 77,16 hectares, possui trilhas que atingem 3.337 metros e 15 Km de pistas para corrida e caminhada. O Parque Estadual Mãe Bonifácia, idealizado pelo então Governador Dante de Oliveira foi inaugurado em 2000 e é uma pequena floresta, é o maior parque urbano de Cuiabá - 90% da área é ocupada por mata nativa.

Seu nome foi dado para homenagear a uma curandeira, escrava refugiada, conhecida por Mãe Bonifácia. Além do curandeirismo, Mãe Bonifácia controlava o acesso das pessoas ao quilombo área essa a qual era habitada por quilombolas.

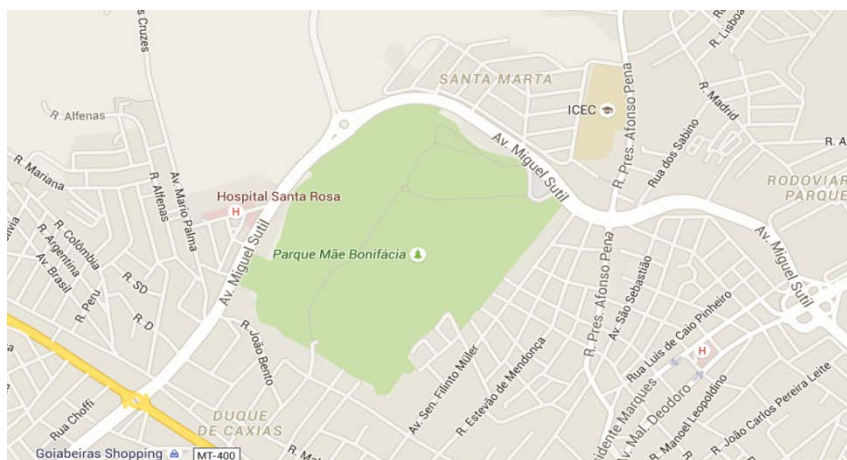
Conta-se que antes da promulgação da Lei Áurea, residia no local onde hoje é localizado o parque uma escrava refugiada, que por ser idosa não era incomodada pelos Capitães-do-mato, valendo-se dessa condição dava abrigo aos fugitivos e detinha o controle de acesso ao quilombo. O nome do parque foi atribuído em sua homenagem. A negra viveu nesse local por volta do final do século 19 tendo um papel importante na luta pelos escravos daquela época. A negra então alforriada viveu nas imediações do parque Mãe Bonifácia, mais precisamente na Avenida Lavapés.

Estando muito idosa e doente, ela deixou de ser procurada como curandeira, passando a viver em um barraco num terreno a frente de onde é hoje o 44º Batalhão de Infantaria Motorizada, nessa época ajudou muitos escravos fugitivos, pelo fato de ter um rio que ficava em à casa. Mãe Bonifácia orientava então os escravos a seguirem pela águas para não serem farejados e ou recapturados. Dessa forma, ela acolia e ajudava os escravos a chegar até a área do parque, terra de mata densa e, em seu interior um quilombo, daí a origem daquela região vir a se chamado e conhecido como, Bairro Quilombo.

O parque conta hoje com trilhas pavimentadas para caminhadas, trilhas de areia para exercícios físicos, trilhas para observação da fauna e da flora, mirante para observação onde pode se ter uma visão de 360° graus da cidade e uma infraestrutura com banheiros, bebedouros, concha acústica e estacionamento. O parque fica aberto para visitaçào das 6:00 horas às 18:00 horas e não é cobrado nenhum valor para a visitaçào.

A vegetaçào do local é composta em sua maioria por árvores tipicamente do cerrado, apresentando um espetáculo a mais na época da florada, que ocorre em agosto e os visitantes também podem ver parte da fauna do cerrado, como saguis, cutias, gambás, cobras e aves de diversos tipos, em seu habitat natural, as árvores ou mesmo cruzando as trilhas do parque. Além das atrações naturais, o parque também é o centro de várias atividades sociais e lazer.

Figura 1: Localização do Parque Estadual Mãe Bonifácia.



Fonte: <https://www.google.com/maps>. (2015).

Localizado no Centro da América do Sul, em uma área preservada com trilhas que atingem 3.337 metros, composta por 15 km de pistas o Parque Estadual Mãe Bonifácia é uma pequena floresta dentro de Cuiabá capital do estado de Mato Grosso possuindo um mirante de onde pode se ter uma visão de 360° graus da Capital Cuiabá.

Figura 2: Vista de Satélite da Localização do Parque Estadual Mãe Bonifácia.



Fonte: <https://www.google.com.br>

Hoje o parque é um dos pontos mais turísticos de Cuiabá muito frequentados por famílias, passeando com os filhos. O espaço é composto por trilhas pavimentadas para caminhada, trilhas de areia para exercícios físicos, trilhas para observação da fauna e flora, aparelhagem para exercícios físicos.

Figura 3: Parque Mãe Bonifácia



Fonte: [www.conhecendomt.com.br/parque](http://www.conhecendomt.com.br/parque) (2016).

Além das pistas de caminhada também possui parque infantil com os brinquedos em ótimo estado de conservação, banheiros feminino e masculino, limpos com cestos de lixo e também papel higiênico (coisas difíceis de encontrar em espaço de lazer público) bebedouros com água gelada, concha acústica e estacionamento gratuito.



Estando o parque sob a administração e responsabilidade da Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA), algumas normas quanto ao local.

#### Não é permitido no Parque Mãe Bonifácia

A utilização de qualquer equipamento de som sem autorização prévia da Coordenação do Parque;  
Veicular qualquer tipo de propaganda sem autorização;  
Realização de atividades que propiciem poluição visual, sonora, residual, atmosférica ou hídrica;  
Danificar instalações ou benfeitorias;  
Danificar a vegetação, colher plantas, caçar ou alimentar os animais;  
Degradar de qualquer forma os recursos naturais;  
Exercer atividade comercial de qualquer natureza, sem autorização prévia da Coordenação;  
Acender fogo em qualquer local;  
Introduzir animais, domésticos ou não, na área do Parque, mesmo confinados ou presos a guias;  
Trafegar com veículos automotores, patins, bicicletas ou similares nas pistas para pedestres.

Figura 4: Informações sobre o Parque Mãe Bonifácia.



Fonte: [www.camaracba.mt.gov.br](http://www.camaracba.mt.gov.br) (2013).

#### Recomendações de utilização do Parque Mãe Bonifácia

Ao estacionar seu carro certifique-se que está trancado;  
Evite fazer exercícios ao lado do carro, procure os locais adequados;  
Caminhe pelas trilhas sempre acompanhadas (a)  
Evite caminhar portando telefone celular;  
Caso presenciar qualquer atitude suspeita, comunique ao um agente ambiental ou à

segurança do parque

## 5.-Discussão dos Resultados.

O espaço não formal de aprendizagem oferecido pelo Parque Estadual Mãe Bonifácia oferece diferentes possibilidades de abordagem de conceitos de diferentes áreas do conhecimento. A seguir apresentamos os resultados de nossas percepções a partir de uma visita registrada com fotos.

Podemos observar as espécies de plantas e árvores mais presentes e significativas para a região como: Bocaiuva, Lixeira, Mangueira entre outras.

Figura 5: Alunos no espaço não-formal de Aprendizagem parque Estadual



Fonte: Dados do Autor, parque Mãe Bonifácia, (2015).

Neste momento podemos repensar o significado dessas plantas para os moradores de Cuiabá, os contextos culturais e históricos que as envolvem. Podemos problematizar um estudo sobre conforto térmico, estudado na física e biologia, a partir da quantidade de diferentes espécies vegetais (biologia); do tamanho da área, numa abordagem que compare conceitos de densidade demográfica e quantitativo populacional de Cuiabá desde a inauguração do parque até os dias atuais (matemática, geografia, história).

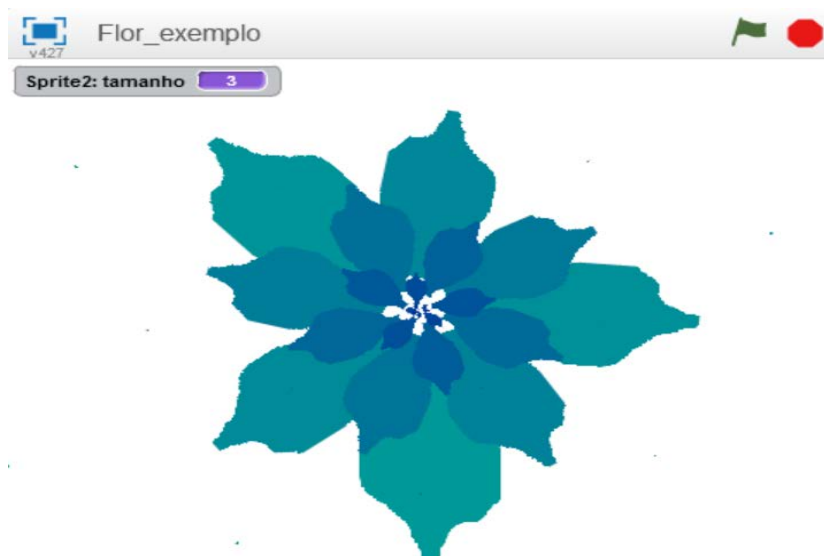
Por meio da observação de flores no parque estadual Mãe Bonifácia juntamente com a associação do conceito da Escala Fibonacci e a tecnologia, foi possível desenvolver um aplicativo que ajudasse os alunos a perceber melhor esta escala. Desenvolvemos um aplicativo que integrasse a biologia e a tecnologia apresentando

a escala Fibonacci, para isso utilizamos o aplicativo *Scratch* que é utilizado como um recurso para o ensino em diversas áreas do conhecimento.

Na tela denominada Flor\_exemplo apresentada na figura 4 procuramos apresentar a visualização da escala Fibonacci. E na figura 5 apresentamos o código fonte que foi construído no *Scratch* para dar forma ao aplicativo Flor\_exemplo, este aplicativo é composto por um ator, no caso, uma pétala da flor e para dar movimento a essa pétala de flor de acordo com a escala Fibonacci, desenvolvemos dois blocos de comandos com as instruções.

No primeiro bloco apenas instruímos que as pétalas sejam impressas na tela e a cada volta mudem de cor. No segundo bloco redirecionamos o tamanho da pétala da flor e realizamos a rotação das mesmas.

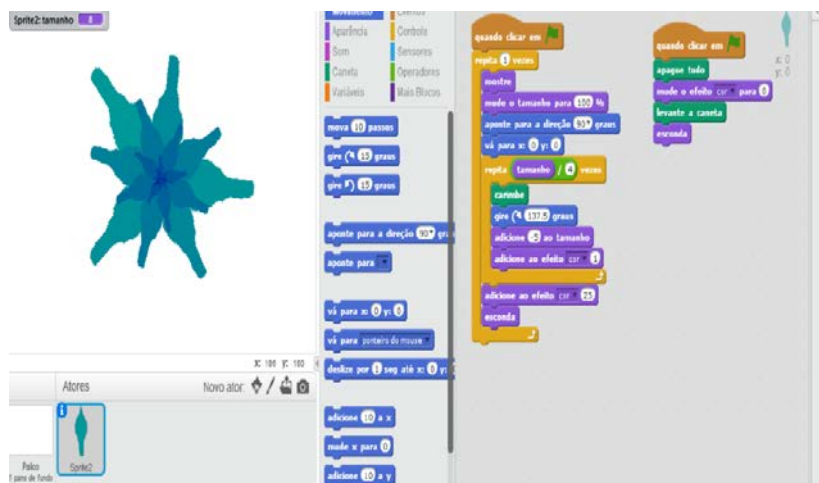
Figura 6: Aplicativo Flor\_Exemplo desenvolvido no Scratch utilizando conceitos de Biologia e Informática.



Fonte: Aplicação desenvolvida pela pesquisa (2015).



Figura 7: Código do Aplicativo Flor\_Exemplo.



Fonte: Dados da própria pesquisa (2015).

Este momento foi muito importante para perceber a complexidade do ser, do ambiente, da sociedade e do ensino para perceber a educação de forma interdisciplinar e deixar um pouco de lado a visão cartesiana de René Descartes onde separamos todos os conhecimentos. Podemos fazer uso da interdisciplinaridade e abordar áreas do conhecimento de forma conjunta como:

Desenvolver atividades com triângulos semelhantes, calcular a altura da árvore assim como o seu diâmetro, pode ser trabalhado também com trigonometria utilizando a torre de observação do parque, a escala Fibonacci com os frutos e flores. (Matemática e Biologia);

Identificar as espécies de árvores predominantes em um determinado raio. (Matemática e Biologia).

Analisar a contaminação da água que passa por dentro do parque. (Química e Biologia);

Identificar a composição química do solo que determinada planta necessita para sobreviver (Química e Biologia).

Verificar e Analisar a importância histórica, política e cultural do parque. (História, Filosofia e Geografia);

No planejamento de suas práxis o professor deve estabelecer objetivos e metas para a sua aula de campo em espaços não formais de aprendizagem, esse planejamento deve ser criterioso levando em consideração as perspectivas da turma mesclados com os conteúdos abordados na escola.

Ao professor também cabe a função de instigar os alunos para a investigação científica, motivando os alunos e conduzindo as observações e fazendo a relação com os conteúdos trabalhados na escola. Desta forma desenvolver uma atividade interativa, educativa e concreta irá ajudar o aluno a compreender os conceitos estudados em sala e levando-o a uma postura mais participativa junto a sua comunidade.

### **Conclusão.**

A maioria dos livros didáticos costuma trabalhar os conteúdos de forma fragmentada, sem interação entre eles e entre diferentes áreas do conhecimento. É interessante notar que temas como Água por exemplo são abordados em uma única série.

Isso sugere que a aula não-formal pode ser mais atrativa e completa do que aula ministrada de em sala de aula, pois envolve professores e conteúdo de diferentes áreas do conhecimento. Mas é essencial que a aula não-formal ocorra sempre com um bom planejamento prévio, devendo ser estruturada para alcançar os seus objetivos.

Acreditamos que a utilização do parque Estadual Mãe Bonifácia como um espaço não formal de aprendizagem, constitui-se como um recurso para potencializar a educação e promover a cultura científica entre os alunos. Pois a interação do aluno com o ambiente, pode promover o seu protagonismo na ação de aprender.

Destacamos que não só parques podem ser utilizados como espaços não-formais de aprendizagens, mas também museus, praças, quintais, entre outros. A cidade de Cuiabá oferece por exemplo, o horto florestal, feiras e museus que podem ser explorados com essa finalidade.

Esperamos que certamente esses espaços podem contribuir para a apropriação da cultura científica, o que não necessariamente implica em tornar os alunos cientistas, entretanto são espaços importantes para a percepção de mundo e para o despertar da cultura científica, tornando-se relevantes para a formação pessoal, filosófica e científica do cidadão.

### **Bibliografia.**

- Almeida, A. M. O. (2001). *O lúdico e a construção do conhecimento: Uma proposta pedagógica construtivista*. Prefeitura Municipal de Monte Mor: Departamento de Educação.
- Brasil. Lei n.9795, de 27 de abril de 1999. (2015). *Política Nacional de Educação Ambiental*. in: <http://www.planalto.gov.br>.
- Cahapuz, A. Et. al. (2005). *A necessária revolução do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez.

- Campagna, R. M. (2014). Educação não formal em saúde; uma revisão à luz da etnometodologia, Sinop: Imprenorte.
- Chassot, A. (2010). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 5 ed. Revisada. Ijuí: Unijuí.
- Cuiabá, Câmara dos vereadores. (2016). *Parque Mãe Bonifácia*. In: [www.camaracba.mt.gov.br](http://www.camaracba.mt.gov.br).
- Cuiabá. (2013). *Parque Mãe Bonifácia: uma pequena floresta dentro de Cuiabá*. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Parque>.
- Cuiabá. *Parque Mãe Bonifácia*. (2016). In: [www.conhecendomt.com.br](http://www.conhecendomt.com.br).
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Dowbor, L. (1998). *A reprodução social*. São Paulo: Vozes.
- Elias, D. C. N., Amaral, L. H., Araújo, M. S. T. (2015). *Criação de um espaço de aprendizagem significativa no planetário do parque Ibirapuera*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. In: [www.fae.ufmg.br](http://www.fae.ufmg.br).
- Fleuri, R. M., Costa, M. V. (2005). *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Giddens, A. (1978). *Novas regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gil, A. C. (2008). *Método e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não-formal e educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2005). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2005). *Educação não-formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Institut International des Droits de L'Enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion: Suisse.

- Gohn, M. G. (1999). *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- González, J. A. T., Fernández, A. H., Camargo, C. B. (2014). *Aspectos Fundamentais da pesquisa científica*. Jaén: MRBEN.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Ciência, Técnica e arte: O desafio da Pesquisa Social*. In: Minayo, M.C.S (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, M. A. (2004). *Investigação Básica em Educação em Ciências: uma visão pessoal*. Chile: *Revista Chilena de Educación Científica*.
- Simson, O. R. D. M. V., Park, M. B., Fernandes, R.S. (2001). *Educação não formal: cenário da criação*. Campinas: Unicamp.

## **O núcleo de educação popular Paulo Freire e suas contribuições na formação dos acadêmicos de pedagogia da universidade do estado do Pará.**

*(The importance of popular education Paulo Freire and his contributions in the academic formation in to the pedagogician into the Pará state university)*

**Amanda Pereira Marques**

*Universidade Anhanguera Belém Pará - Brasil*

*Páginas 174-188*

*Fecha recepción: 2-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

### **Resumo.**

O referido estudo tras uma reflexão sobre o núcleo de Educação Popular Paulo Freire e suas contribuições na formação dos acadêmicos de pedagogia da universidade do estado do Pará-Brasil. A metodologia utilizada teve o enfoque qualitativo do tipo descritivo junto aos sujeitos membros pertencentes ao grupo de pesquisa, fazendo uso de questionário semi aberto sobre às práticas educativas desenvolvidas na Universidade quanto a formação desses alunos. A análise baseou-se no paradigma interpretativo, sobre a importância da articulação entre a teoria para com a prática. Assim sendo, foi percebido a necessidade de um processo dialético maior que mobilise para a reflexão-ação do fazer educativo, diretrizes educacionais Freireanas destacam a educação dialógica na formação acadêmica, com adaptações que atendam a realidade conforme a Matriz curricular do Curso de Pedagogia (Licenciatura) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

**Palavras Chave:** contribuições; formação; metodologia; educação; pedagogia.

### **Abstrat.**

he study behind a reflection on the core of Popular Education Paulo Freire and his contributions to the training of teaching academic university in the state of Para, Brazil. The methodology used was the qualitative approach with descriptive subject to members belonging to the research group, using semi open questionnaire on the educational practices developed at the University as the formation of these students. The analysis was based on the interpretative paradigm, on the importance of coordination between the theory to the practice. Therefore, it was realized the need for a higher dialectical process that mobilize for reflection-action education do educational guidelines Freireanas highlight the dialogical education in academic education, with adaptations that meet reality as curriculum Matrix Education Course (B.Sc.) of the Pará State University (UEPA).

**Key-words:** contributions; formation; methodology; education; pedagogy.

## 1.-Introdução.

De forma objetiva e com mediações, buscando-se compreender a complexidade da realidade da atuação dos alunos de pedagogia no Núcleo de Educação popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará, com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa se pretende reconhecer a necessidade e pertinência na formação acadêmica mediante das práticas de efetiva construção do conhecimento do ensino, pesquisa e extensão do graduando, para analisar os problemas reais são necessárias as ferramentas conceituais, as ferramentas teóricas e metodológicas para apontar recomendações que nos permitem construir o conhecimento.

A formação acadêmica e profissional do pedagogo adequada contribui à sociedade com metodologias e adaptações para alunos que necessitam como cidadãos ter garantido ensino de qualidade, provocando reflexões, acerca da metodologia instrumentos e avaliações levando em conta as diferenças individuais para o desenvolvimento de competências e habilidades diversas. Visando respaldar ao acadêmico para um atendimento qualificado ao aluno.

A realização da pesquisa proposta para ciência e sociedade é de pensar o que há de mais essencial na questão da formação do acadêmico de pedagogia no âmbito de educação contemporânea, respeitando as diferenças, centrando as metodologias no aluno, reconhecendo que todos podem aprender independentes de suas condições intelectuais, físicas, sociais e emocionais.

Como cita Severino (2008), ensino/aprendizagem na Universidade é tão somente uma mediação para a formação, o que implica muito mais do que o simples repasse de informações empacotadas. Não se trata de se apropriar e de armazenar produtos, mas de apreender processos, estes que seguem um modelo em sua maioria padronizaram baseado em "normalidades" que desconsidera as diferenças.

A história da educação e da pedagogia possibilita interpretar e analisar como os povos transmitem sua cultura, a criação das instituições escolares, as teorias que as orientam e norteiam, demonstrando as potencialidades, avanços e retrocessos da educação e da Pedagogia.

Educação não é neutra sofre influência da ideologia, cultura e política, assim é necessário que a formação acadêmica vise a prepará-los para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais. Para Foucault (1995, p. 86) "[...] o poder é também, ou sobretudo, uma operação positiva que permeia as relações, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos, [...] o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade".

Dessa forma, cada vez mais presente, na atualidade, a discussão da competência docente, a fim de adquirir não somente conhecimento e qualificação profissional, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar inúmeras situações e a trabalhar em equipe, adequando as ações pedagógicas à diversidade da aprendizagem.

Para a formação e reflexão de educadores/as no período de atuação no Núcleo de educação popular Paulo Freire da Universidade do estado do Pará, se evidencia a divulgação e consolidação do pensamento Freireano nas práticas educativas nos GETs (grupos de estudo e trabalho), uma vez que, possibilita a interação de diversos sujeitos em prol de legitimar as diferentes vozes presente no contexto social, político e cultural, rompendo com preconceitos, estereótipos e estigmas. Para Paulo Freire, ressaltado por Pettro (2008, p. 13) "o ato de educar é um ato de comunicação".

Um problema ou desafio na prática docente é adaptações e intervenções metodológicas e as conversões dos conteúdos escolares para adequação as possibilidades e necessidades do aluno, para que se torne compreensível, significativo e estimulante ao aluno, assegurando a igualdade e oportunidades a todos os alunos. É possível afirmar que toda educação é um ato político, como dizia o venerável educador Paulo Freire. Toda educação demanda escolhas, toda educação demanda compromisso. O ato de planejar é um ato de reflexão sobre as práticas pedagógicas e suas finalidades, como reflete Freire (1986).

O docente tem papel fundamental em educação incluindo, criando condições para aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade, promovendo mudanças atitudinais como a aceitação das diferenças. Para o docente dar um atendimento de qualidade ao aluno, necessita de formação adequada na área, recursos, condições físicas e administrativas.

Segundo as diretrizes de Oliveira (2011), espero com a realização deste estudo, evidenciar a necessidade de processo dialético e permanente reflexão-ação sobre o fazer educativo, quanto ao processo de formação e atuação analisando as contribuições na formação acadêmica dos alunos de pedagogia no período de atuação no Núcleo de educação popular Paulo Freire da Universidade do estado do Pará, segundo as diretrizes educacionais Freireanas de uma educação dialógica, por meio da oralidade, problematizar, da autonomia, se está comprometida com a ética-político-pedagógica.

Como é resultado desta pesquisa realizado no âmbito da Universidade do Estado do Pará, no núcleo de educação popular Paulo Freire (Nep)\Uepa), o estudo foi organizado da seguinte forma:

A primeira etapa a contextualização do trabalho, identifica o problema da pesquisa, justifica e apresenta a relevância do tema, relaciona as perguntas da investigação e expõe o problema do estudo, define seus objetivos e levanta as hipóteses. Por segundo a literatura e apresenta o levantamento histórico das principais. O estudo foi embasado teoricamente, em livros e artigos dos quais destaca os autores aos quais tras um retorno às fontes de leitura: Paulo Freire (1987), Lorenzo Luziriaga (1960), José Carlos Libâneo (2010), que tratam de questões da atuação, formação do pedagogo, pedagogia social e educação popular com excelência, oferecendo pensamentos e reflexões em considerações às práticas educativas e à realidade social.

Na sequência a metodologia adotada para a realização da pesquisa. Apresenta o universo, a população e a amostragem, identifica o método, descreve o ambiente investigado, explica a coleta e a análise dos dados. Ainda a descrição dos resultados, dos dados colhidos através da observação estruturada e divulga a análise e interpretação dos dados coletados.

Os dados foram analisados a partir das categorias pedagogia social, educação não-formal, interdisciplinaridade, levando em consideração a formação e a atuação de documentos, depoimentos da equipe, procurando enfatizar a formação e a atuação do acadêmico de pedagogia nos grupos de estudos e pesquisa do núcleo de educação popular Paulo Freire.

E por último, dedica-se à discussão dos resultados e à conclusão da pesquisa. Nesta etapa, além de deduções lógicas e correspondentes aos objetivos propostos, apresenta-se a recapitulação sintética dos resultados dos estudos, indicam-se as recomendações para reflexão em intervenções futuras e apresentam-se as considerações finais do trabalho.

## **2.-Teoria de Paulo Freire.**

A educação é uma educação que ainda, vem a sendo construída a partir de um debate amplo, num caminhar junto onde os educadores, não só como professores, mas, também com ajuda dos pais, alunos e comunidade em geral, enfim, por toda a sociedade brasileira num repensar, e reaprender o Brasil de hoje.

Para Gadotti, Freire e Guimarães (1995) seria uma ingenuidade de nossa parte reduzir a política ao pedagógico, da mesma forma, seria ingênuo fazer o contrário. Cada pessoa tem sua especificidade, devido à dialética e a dinâmica que mesmo contraditório, é como ter domínios específicos, havendo interpenetração política no pedagógico e vice-versa. Pode-se dizer com isso é que quando se descobre a medida certa da possibilidade política, percebe-se também que não foi suficiente para proibir a presença do pedagógico nela. Quando se descobre por sua vez a especificidade do pedagógico, nota-se que não lhe é possível proibir a entrada do político.

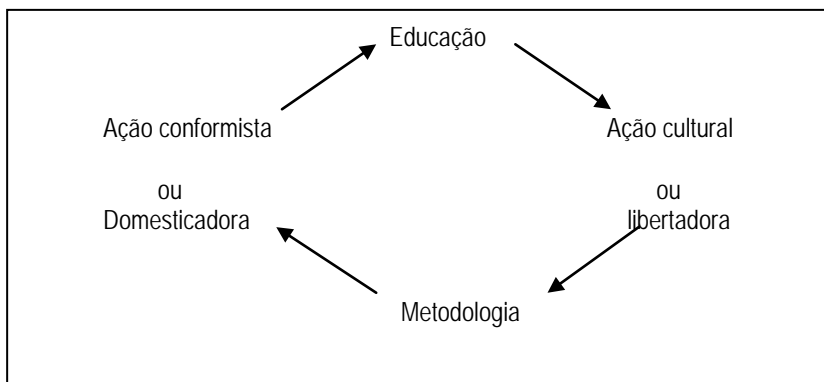
Neste sentido, ao invés de ressaltar a idéia de convencer como ato de persuadir e, no fundo, de vencer o outro à base de argumentos, prefiro interpretar o convencer como a ação de, conhecendo juntos, vencer com. Ou seja: na prática, não se trata de que eu, como líder, tente convencer aqueles que vão me seguir de que estou certo e eles estão errados. Muitas vezes, o que acontece entre as pessoas que optam pela mesma linha de ação é perceber que não há necessidade do convencimento, no sentido oratório, retórico, da persuasão, mas, simplesmente a necessidade de se conhecer, de se identificar os pontos em que a gente concorda ou não. Gadotti, Freire e Guimarães (1995, p. 28). O ser politizado articula e dialoga proferindo o seu saber no intuito de vencer e ou convencer seu semelhante de que o que se propõe é válido.



Ninguém está só no mundo, cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo. Tanto para o homem e a mulher, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida, em que não apenas está, mas com a qual se defronta daí, o ser de relações que ele é, e não só de contatos, porque está com a realidade, na qual se acha, é que se relaciona com ela Freire (1998, p. 50). Levando em consideração a formação bem como, a atuação dos envolvidos no processo, pelos saberes, procurando enfatizar a formação da educação para o acadêmico.

"A educação autêntica não se faz de A para B sobre A, mas, de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele." (Freire, 1998, p. 60).

Figura 1: Educação seguindo interesses.



Fonte: Paulo Freire para educadores, (1998, p. 59).

A educação é sempre política de acordo com Freire (1998) sendo o primeiro educador a anunciar que não existe educação politicamente neutra. Uma vez que em cada palavra proferida existe um interesse deste ou aquele ou de uma sociedade de forma oposta e, ou contraditória das quais convivem, é impossível a existência humana com uma única educação que sirva a todos os grupos sociais.

A educação está sempre em mutação a favor de alguém específico e, por consequência, contra alguém também. O propósito da educação é contribuir para que as pessoas não se acomodem ao seu próprio mundo, mas, se envolvam para a transformação dele, numa educação transformadora.

Figura 2: Formas de educação.

	Educação Domesticadora	Educação Libertadora
Quem educar?	Educandos vistos como pessoas isoladas e como recipientes a serem enchidos	Educandos ativos construtores do seu objeto de conhecimento
Para quem educa?	Adaptar o indivíduo ao sistema vigente: A pessoa se submete a história	Desenvolver a pessoa crítica em relação ao sistema vigente: A pessoa faz a história
O que ensina?	Sistema de conhecimento já organizado pacotes prontos.	Sistema de conhecimentos por construir e organizar, sob medida.
Como ensina?	Por uma transferência de conhecimentos, recursos: repetição e memorização.	Pela descoberta dos conhecimentos e de suas funções, recursos: observação, análise, síntese.

Fonte: Paulo Freire para educadores, (1998, p. 59).

Deste modo, pode-se perceber que a educação varia a cada lugar, continente, país, estado e, ou município e estando sempre envolvida no emanhado jogo, interesse político, propagando uma educação alienada, cega conformista ou então, parcialmente com tapa olhos, segundo olhos do interesse maior.

Ainda, quando as pessoas buscam incansavelmente respostas aos vários porquês é possível, construir a própria essência enquanto ser humano numa construção permanente e constante da sua própria história.

Esta defesa do diálogo deu origem à idéia de que o educador democrático não pode se valer de uma exposição narrativa. Freire (1998, p. 61) respondeu a falsa compreensão, dizendo que pode haver diálogo na exposição crítica, metódica, de um educador a quem os educandos assistem não como quem 'come' a fala, mas como quem aprende sua inteligência, tendo um diálogo invisível, que não necessita inventar perguntas ou fabricar respostas. Os educadores democráticos não estão e sim são dialógicos.

### 3.- Metodologia.

A metodologia. Segundo Boaventura (2009), pesquisa é buscar sistematicamente operacionalizar a solução a problemas, considerando várias alternativas. É fundamental que o problema não seja resolvido pela crença, tradição ou conselhos, necessitando do uso de métodos e técnicas para investigação.

A dimensão metodológica refere-se ao operacional, os aspectos lógicos (métodos) e técnicos (instrumentos) indicando a melhor forma de pesquisa um determinado fenômeno ou fato. Ao definir o problema explicitado na introdução deste trabalho a principal motivação deste capítulo é a busca de resposta sistemática com rigor no uso da metodologia científica e contribuições importantes para ciência. (Gonçalves, 2004, p.17)

A metodologia permite identificar e apresentar os aspectos essenciais na realidade prática que estejam relacionados com o objetivo da pesquisa. Assim, faz-se necessário a utilização de método que possa corresponder às expectativas teóricas adotadas e que esta esteja plenamente adequada a abordagem investigada.

Os procedimentos metodológicos apresentados foram apresentados nesta ordem: a abordagem da pesquisa, Tipo de pesquisa, Desenho da pesquisa, Unidades de Análise, o Campo Empírico da pesquisa, População e Amostra, Sujeitos da Pesquisa, Variáveis, e Instrumentos para coleta de dados, Validação dos Instrumentos e Procedimentos da coleta de dados e Procedimento análise de dados.

Nas diferentes etapas, a continuação do texto apresentando baseado no Problema que diz: Quais as percepções que os alunos tem quanto as contribuições do curso de pedagogia do Núcleo de educação popular Paulo Freire da Universidade do estado do Pará e seus reflexos na sua formação acadêmica?

Na sequencia a pesquisa identificou o Objetivo Geral que buscou: Analisar as contribuições na formação acadêmica dos alunos de pedagogia no período de atuação no Núcleo de educação popular Paulo Freire da Universidade do estado do Pará, em Belém-Pa.

Os estudos científicos de forma geral devem ser fundamentados em procedimentos metodológicos adequados e estruturados, utilizando os conceitos de forma coerente. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo formalizar os conceitos de pesquisa científica e suas variáveis. As utilizações dos tipos de procedimentos metodológicos mais adequados para esta pesquisa são aqui apresentadas e devidamente justificadas. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa, qualitativa e descritiva, que tem a formação acadêmica e prática do NEP-CCSE-UEPA, como princípio da reflexão na práxis dos educadores popular contextualizado na cultural local.

Para o referido estudo foi utilizado pesquisa qualitativa e descritiva. A utilização da mesma se justifica por ser a que melhor se enquadra para saber as opiniões e atitudes dos entrevistados, pois empregam um instrumento de coleta de dados padronizado (questionários). Nesta perspectiva, para Brandão (2003, p.186) "o qualitativo é uma escolha fundada em leitura teórica, é um estilo de relacionamento, é uma abordagem de fenômenos (de pessoas, da sociedade, da história, da cultura da vida."

Trata-se de uma pesquisa descritiva que teve o intuito de coletar informações sobre o tema pesquisado. Foi realizado questionário com os membros pertencentes aos grupos de estudo e trabalho do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Boaventura (2009), caracteriza a pesquisa descritiva "identificam as características de determinada população ou fenômeno."

Como estratégia metodológica utilizou levantamento documental de relatórios de pesquisas e experiências dos grupos de estudos e trabalhos do NEP, de fonte primária, de conquistar um embasamento teórico mais consistente. Logo, livros didáticos e os relatórios e planejamentos de atividades do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) foram analisados, para a construção do arcabouço teórico. Também serão destacadas outras fontes relevantes, entre os quais, "documentos, tais como fotos, filmes e audiovisuais que compõe as fontes diárias não escritas" (Gonçalves, 2005, p.60).

Os Critérios na escolha dos sujeitos da pesquisa apresenta intencionalidade são integrantes dos grupos de estudos e trabalhos que atuam efetivamente e produtivamente nas práticas educativas, com interesse de participar da pesquisa, assim distribuídos em cerca de 7 (sete) GET'S. Estes acadêmicos foram selecionados, para atender ao objetivo geral da pesquisa que é: "Analisar as contribuições na formação acadêmica dos alunos de pedagogia no período de atuação no Núcleo de educação popular Paulo Freire da Universidade do estado do Pará, em Belém-Pa".

A pesquisa de campo ocorreu no período do 2º semestre de 2015. A aplicação do questionário foi realizada junto aos acadêmicos do núcleo de educação popular Paulo Freire no ato da pesquisa. Neste período foram pesquisados com os sujeitos sendo 6 em ambientes hospitalares, 2 acolhimento de idosos, 1 centro comunitário, 2 de educação sexual e 3 do grupo de filosofia com crianças.

Considerando a natureza do estudo se preocupa em definir os caminhos a serem seguidos que mais se adaptam aos objetivos que se tem em uma investigação. A pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica é a primeira etapa metodológica na busca de respostas para o problema de investigação, através de descrições, explicações ou interpretações de dados coletados para conseguir os objetivos programados. Como defende Ortiz, (2013): "A metodologia consiste na maneira de levar a cabo a investigação ou modo de focar os problemas e clarear as respostas, interessando-se mais pelo processo que pelo resultado." (Ortiz, 2013, p.12).

### **3.- Discussão dos resultados.**

Partindo da análises das respostas durante a aplicação dos questionários com a equipe, referente ao aspecto da formação adequada para atuação, foi explanado pela mesma a falta de incentivo do governo para um aperfeiçoamento dos profissionais, além da ausência da discussão da temática em nossa região. Assim, foi ressaltada pelas técnicas, a necessidade de uma reformulação dos currículos das

universidades relacionando as práticas institucionais e as relações da estrutura social.

Segundo Roesch (1999), com o término da coleta de dados, o investigador, se encontra com uma quantidade enorme de dados sobre os pesquisados. Os dados coletados foram organizados e depois interpretados. A formação do grupo técnico do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, nos espaços mostrou a extrema relevância do acompanhamento de formação, por sua diversidade de visões apreciada também pelas formações em áreas distintas.

Foi relatada a importância e a necessidade da reunião mensal, onde são expostos os planejamentos, desenvolvimento das atividades e necessidades dos profissionais da equipe, sendo o mais relevante para esse debate não exatamente destacar contradições entre concepções que estão presentes na perspectiva da área de conhecimento de cada profissional sobre o tema, mas, sim, entender as diferenças existentes entre os pontos de vista de todos da equipe, dando ênfase aos aspectos particulares da constituição dos diversos espaços de atuação, na atualidade.

Nos termos aqui considerados nos questionários, significa investir na construção de uma perspectiva de análise mais abrangente, que valorize a realidade multifacetada dos ambientes de atuação, mas sem perder de vista o debate sobre aspectos específicos relacionados ao seu processo de gestão como instrumento da política social, ao enfrentamento de práticas que promovem segregação. Nos diversos grupos entre as ações pedagógicas desenvolvidas na atuação dos pedagogos do NEP, destacamos:

Organização de dinâmicas, que são fundamentais para estimular as relações sociais entre os educandos, bem como reflexões sobre os encontros a fim de que as aulas sejam frutos de uma construção coletiva.

Criação de temas geradores, fundamentais para estimular as trocas de experiências por eles vivenciadas em seu cotidiano a partir de suas regiões de origem.

Produção textual a partir dos assuntos vivenciados e socializados nos encontros educativos.

Realização de uma alfabetização reflexiva, que não apenas proporcione ao educando um letramento, mas também a capacidade de assumir uma postura ativa e questionadora sobre o que ele está estudando.

A promoção da interdisciplinaridade nas atividades é fundamental para que o ensino seja ampliado em todas as suas vertentes, seja nos campos das ciências naturais, exatas e humanas, utilizando a musicalidade e atividades corporais como ferramentas para o processo de aprendizagem.

Sendo assim, considerando que a educação popular de Paulo Freire visa superar as diferentes formas de opressão social, por meio de seus círculos de cultura, dos quais

conforme autores como Monteiro; Cavalcanti; Aquino et al. (2013, p.2) se caracterizam por uma "socialização de novos saberes através da retomada das questões norteadoras com o objetivo de obter a produção coletiva das respostas.

Com o intuito de contribuir efetivamente para a vivência de um processo de interlocução" (Freire, 1997), levantado para investigação o seguinte problema: Quais contribuições são percebidas pelos alunos de pedagogia que atuam no Núcleo de educação popular Paulo Freire da Universidade do estado do Pará e seus reflexos na sua formação acadêmica? Deste modo, o cumprimento rigoroso de analisar os conhecimentos sobre as suas contribuições na formação dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, que atuam no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, município de Belém- PA.

Conhecendo-se como atua o acadêmico de pedagogia na prática educativa no NEP para responder questões desse estudo relativo ao Tema. Sua atuação e dificuldades apresentadas nesta pesquisa são de extrema importância na construção de novas diretrizes e práticas educativas, partindo dessas respostas que podemos refletir sobre a prática educativa e efetivamente elaborar estratégias de conhecimento e melhoras na formação acadêmica.

Na primeira etapa de análise do questionário, foi dado ênfase às perguntas subjetivas, que nos traz oportunidade de expor o assunto através de respostas apontadas pelos acadêmicos de pedagogia a respeito do Tema e Objetivos deste estudo.

Cada item examinado pelos acadêmicos de pedagogia nessa primeira fase de respostas é de muita importância nas dificuldades enfrentadas pelos educadores em seus ambientes educativos quanto a questões da formação de professores e profissão docente, porque serve também de estímulo para o futuro do ensino no nosso país.

Nesse prisma, devemos refletir que a educação não pode se fundamentar sobre alicerces fragmentados, dos quais representam a ausência da interação entre áreas do conhecimento como a antropologia, a psicologia e a pedagogia. Assim, acabam por não levar em consideração as representações das relações sociais no seio escolar. Nessa perspectiva, as contribuições de pesquisadores como Gusmão (2008, p.52) se apresentam pertinentes, no sentido de mapearem essas reflexões ao descrever o multiculturalismo como "um evidente pluralismo cultural, e a educação voltada para essa diversidade."

Ao averiguar as perguntas e respostas desse primeiro momento, foi obtido um perfil dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará que atuam Núcleo de Educação Popular Paulo Freire contando-se as questões objetivas do questionário, ver-se que há relevância, possibilitando atualização e de qualificação acadêmica, sendo que nem todos comungam de mesma opinião, priorizando aspectos como:

Formação voltada para cultura amazônica, suporte de equipamentos pedagógicos, propostas pedagógicas, e educação continuada, trouxeram ênfase nas suas respostas, porque são motivadores no processo ensino-aprendizagem, além de aproximar das práticas sociais.

#### **4.-Conclusão.**

Discutiu-se até aqui, de acordo com os dados levantados nesta pesquisa, e com a análise e interpretação nos permitiram abreviar algumas conclusões, e fazer outras considerações quanto à avaliação das contribuições na formação acadêmica dos alunos de pedagogia no período de atuação no Núcleo de educação popular Paulo Freire da Universidade do estado do Pará, em Belém-Pa.

Este trabalho foi uma oportunidade de avaliar e refletir os cenários pedagógicos de atuação da instituição, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento educacional daqueles comprometidos com o ensino. O momento também dará visibilidade ao atual quadro da educação amazônica, sob a perspectiva de possibilitar a construção de novos facilitadores em prol do desenvolvimento humano-educacional, no incentivo do aprendizado, da pesquisa e do conhecimento no núcleo de educação popular Paulo Freire.

Os educadores do NEP trabalham a educação no sentido de desenvolvê-la enquanto atividade agradável e libertadora, minimizando o ambiente solitário, levando os educandos a percebê-la como criadora e reveladora do mundo que os rodeia, enquanto sujeito histórico capaz de agir e transformar o mundo em uma educação libertadora. Assumem uma postura de agentes ativos de transformação e unindo-se aos educandos buscam ampliar seus horizontes de conhecimentos superando qualquer atitude discriminatória.

Tomando por base a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (Licenciatura) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) entendemos e contribuimos propondo fazer adaptações que venham atender as novas realidades. No período considerado Básico, formado pelos dois semestres iniciais, onde se sugerimos a presença do aluno na sala de aula, na condição de observado e possíveis entrevistas, para que perceba a dinâmica da sala de aula em plena atividade; e que isso aconteça em espaços diferentes escolas públicas e privadas em espaços geográficos diferentes.

Dessa forma, é possível que o aluno em formação a priori orientado pelo professor mestre na academia possa observar as diversas realidades apresentadas na sala de aula e em aulas e salas diferentes de espaços e contextos diferentes. Contudo, vale considerar que esse aluno graduando está em início de formação e seu dever é propor apenas com um relatório e algum dado teórico.

O período considerado avançado deve propor a maior permanência e concentração do graduando em sua formação, na qual esse deve ter a competência de aliar o

conhecimento adquirido na sala de aula e as observações feitas através de sua participação e observação externa nas escolas de educação básica e outros espaços desenvolve-la em suas disciplinas consideradas fundamentais.

O período de aprofundamento referentes ao penúltimo semestre nelas seria recomendável que o graduando já em considerável formação aproveitasse esse momento para aprimorar seus conhecimentos buscando essas disciplinas, onde melhor correspondesse com seus interesses, por exemplo: a sociologia, política, antropologia, história, psicologia. Enfim, novas experiências em uma sociedade que nos impõe sempre novas experiências e experimentos.

Por fim, sem a necessidade do aumento da carga horária e nem adicionar disciplinas o curso de pedagogia da Universidade do Estado do Pará pode torna-se atual e eficiente na formação de docentes da educação tomando um posicionamento preciso e necessário para os dias de hoje.

A Participação para construção de uma proposta de educação popular na Amazônia, respeitando as singularidades da diversidade cultural e de saberes aos acadêmicos de pedagogia na Universidade do Estado do Pará, no exercício da práxis no Núcleo de educação popular Paulo Freire.

### **Bibliografia.**

- Aranha, M. L. (2007). *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- Brasil (2003). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. São Paulo: Saraiva.
- Brasil (2005). *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Lei Federal 8069.
- Canonice, B. C. F. (2007). *Normas e Padrões Para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos*. Maringá: Eduem.
- Cury, M. (1992). *Estatuto da Criança e Adolescente Comentado*. São Paulo: Malheiros.
- Franco, A. A. M; Ribeiro, J. (2007). *Diálogos interdisciplinares: a psicologia e o Serviço Social nas práticas judiciárias*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Revista da Faeeba. Papel Da Educação na Humanização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



- Freire, P., Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & ciências.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, M. e Deleuze, G. (1995). *Os intelectuais e o poder*. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. 11a. reimpressão. Rio de Janeiro: Graal.
- Freitas, H.C.L. (1993). *O trabalho como princípio articulador da teoria, prática*. São Paulo: Tese de Doutorado apresentada na PPGE Unicamp.
- Gadotti, M., Freire, P; Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e conflito*. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Gil, A.C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. da G. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Rio de Janeiro: Ensaio, aval. Pol. Publ. Educ.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 12ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Luzuriaga, L. (1960). *Pedagogia Social e Política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Machado, E. M. (2015). *Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação não-formal. Pedagogia em debate: Boa aula*. In: [www.boaaula.com.br/iolanda/producao](http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao).
- Marques, A. P. (2015). *O pedagogo e a pedagogia social*. In: [www.webartigos.com](http://www.webartigos.com).
- Mantoan, M. T. (2001). *Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

- Neto, V. C. (2015). *Estudos e pesquisas educacionais Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Nova Escola.
- Paula, E. M. A. (2016). *Educação Popular, educação não formal e pedagogia Social: Análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores*. In: [www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao](http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao).
- Preto, N. L. (2008). *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Projeto Político-Pedagógico do NEP. Campinas: Papirus.
- Saviane, D. (2000). *A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectiva*. São Paulo: Revista Diálogo Educacional.
- Saviane, D. A. (2008). *Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Santos. M. (2008). *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp.
- Santos Filho, J. C. e Gamboa, S. (Org.). (2002). *Pesquisa educacional: quantidade qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Schimied-Kowarzik, W. (1983). *Pedagogia Dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22a ed. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2008). *O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios*. Curitiba: Editora educar.
- Severino, A. J. (2009). *Educação e universidade. Conhecimento e construção da cidadania*. São Paulo: Interface.
- Souza Neto, J. C., Silva, R., Moura, R. A. (Orgs.). (2009.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Gonzalez, A. T., Hernández, A. F., Camargo, C. (2014). *Aspectos Fundamentais da Pesquisa Científica*. Jaén: España.
- Victoriano, B. A. D., Garcia, C. C. (1996). *Produzindo monografia. Trabalho de conclusão de curso*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Ortiz, L. (2013). *Talles de Elaboración Tese*. Almería: Universidad de Almería.
- Oliveira, I. A. de (Org.). (2009). *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular*. Belém: Eduepa.

- Oliveira, I. A; Teixeira, E. (2010). *Cuidados éticos na pesquisa*. In: Marcondes, M. I.; Teixeira, E.; Oliveira, I. A. de (Orgs). *Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação*. Belém: Eduepa.
- Oliveira, I. A. (Org.). (2011). *Formação Pedagógica de Educadores Populares; fundamentos teórico-metodológicos*. Belém: Eduepa.
- Vasconcellos, C. S. (2003). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C. S. (2008). (Org.) *Cartografia de saberes; representações sobre religiosidade em práticas educativas populares*. Belém: Eduepa.

## **Función simbólica y representaciones mentales. Un enfoque desde el lenguaje.**

*(Symbolic function and mental representations. A focus from the language)*

**Dra. Claudia De Barros Camargo**  
**Dr. Antonio Hernández Fernández**  
*Universidad de Jaén, España*

*Páginas 189-200*

*Fecha recepción: 1-06-2016*

*Fecha aceptación: 30-09-2016*

### **Resumen.**

La función simbólica, al igual que las representaciones mentales son conceptos que se suelen utilizar mucho dentro del contexto de la evaluación y rehabilitación del lenguaje, no obstante, pensamos que son realmente grandes desconocidos. Estudiar sus elementos, la interacción entre ellos, sus aportaciones a la configuración del lenguaje, y explorar sus posibilidades en la adquisición y desarrollo del lenguaje será el objetivo de este trabajo.

**Palabras clave:** función simbólica; representaciones mentales; lenguaje; educación; simbología; lingüística.

### **Abstract.**

The symbolic function, like the mental representations are concepts that are usually used a lot within the context of the evaluation and rehabilitation of the language, nevertheless, we think that they are really great strangers. Studying their elements, interacting among them, their contributions to language configuration, and exploring their possibilities in language acquisition and development will be the goal of this work.

**Keywords:** symbolic function; Mental representations; language; education; symbology; linguistics.

## **Introducción.**

A lo largo de este trabajo iremos determinando el ámbito de la función simbólica, sus constituyentes, para continuar con un concepto complicado de determinar cómo son las representaciones mentales, que de igual forma trataremos de esclarecer y mostrar sus elementos básicos, daremos algunas pinceladas sobre símbolos y terminaremos con la interrelación que pudiera existir entre todos estos conceptos, y que para nosotros son fundamentales para el desarrollo del lenguaje.

### **1.-Antecedentes.**

Siguiendo a Colom (1990) los proposicionalistas postulan que sería plausible hablar de un lenguaje del pensamiento (Pylyshyn, 1973, 1981, 1983; Fodor, 1975, 1980; Fodor y Pylyshyn, 1981, 1988). Los principios por los cuales se transformarían los estados mentales, quedarían definidos a partir de las propiedades estructurales (sintácticas) de las representaciones mentales. La concepción proposicional (Neisser, 1967; Quillian, 1968; Newell y Simon, 1972; Pylyshin, 1973, 1983; Anderson y Bower, 1973; Anderson, 1976, 1978, 1983; Fodor, 1975, 1980; Fodor y Pylyshyn, 1981, 1988) propone que la representación mental vendría a tomar la forma de una proposición.

Los investigadores de las imágenes mentales (p.e. Shepard y Metzler, 1971; Paivio, 1971; Cooper y Shepard, 1973; Cooper, 1976, 1980, 1982; Cooper y Mumaw, 1985; Kosslyn, 1973, 1975, 1984a y b, 1985; Kosslyn y Pomerantz, 1977; Kosslyn y Schwartz, 1978; Kosslyn, Cave, Provost, Gierke, 1988; Roth y Kosslyn, 1988) mantienen la idea de que la imagen mental es un constructo relevante en la explicación de la actividad cognoscitiva de los sujetos, frente a determinadas tareas. La representación se hallaría distribuida a través de esas redes de unidades y conexiones. Esta concepción viene inspirada en el funcionamiento de una máquina Boltzmann (Rumelhart y McClelland, 1986)

No obstante, serán las ideas de Piaget sobre función simbólica las que desarrollaremos aquí, unidas a la idea de representaciones mentales como elemento logopédico clave para el desarrollo del lenguaje y cuya relación es difícil de encontrar en revisiones bibliográficas.

### **2.-Estado actual.**

Función simbólica es un término que se utiliza en psicología para referirse a la facultad o capacidad que tiene la mente para utilizar símbolos, los cuales son utilizados para representar una cosa o idea. La función simbólica se presenta hacia el año y medio o dos años y consiste en representar algo por medio de otra cosa. Para Piaget (1973) el desarrollo intelectual entre los dos y los siete años viene determinado por el progreso en la función simbólica. Es lo que él denomina estadio preoperatorio y su característica fundamental es poder emplear símbolos, es decir, pensar en cosas, sujetos o acontecimientos que no están presentes, por medio de

sus representaciones mentales. La función simbólica consiste, según el propio Piaget, en: poder representar algo por medio de un significante.

En 1973 Piaget afirma que la función simbólica es el lenguaje que, por otra parte, es un sistema de signos sociales por oposición a signos individuales, al mismo tiempo que ese lenguaje nos dice que hay otras manifestaciones de la función simbólica como: el juego simbólico: representar una cosa por medio de un objeto o de un gesto; la simbólica gestual, por ejemplo: en la imitación diferida; la imagen mental o la imitación interiorizada.

Siguiendo a Piaget (1946) las manifestaciones de la función simbólica son: -imitación diferida: imitación en ausencia del modelo, que pone de manifiesto la existencia de modelos internos de lo que se está imitando. -Juego simbólico: se producen situaciones de una manera simbólica, dando un significado a elementos de la situación y utilizando símbolos dentro de ella. -Imágenes mentales: se puede entender como una imitación diferida e interiorizada, se trata de representaciones de una situación que no se reducen a las huellas que deja la percepción. -Dibujo: es mucho más que una copia de la realidad, supone la utilización de una imagen interna, de tal manera que el niño reproduce más lo que sabe del objeto que lo que ve. -Lenguaje: consiste en la utilización de signos arbitrarios que sirven para designar objetos o situaciones.

El lenguaje se constituye pues como una manifestación de la función simbólica, para nosotros la más importante de todas.

En otro orden de cosas, la función simbólica engendra dos clases de instrumentos: - Símbolos. Son motivados, que presentan alguna semejanza con sus significados. Los símbolos, como motivados, pueden ser contruidos por el individuo solo, y los primeros símbolos del juego del niño son buenos ejemplos de estas creaciones individuales, que no excluyen, los simbolismos colectivos ulteriores. Signos. Son arbitrarios o convencionales. El signo, como convencional, ha de ser necesariamente colectivo: el niño percibe por el canal de la imitación, pero esta vez como adquisición de modelos exteriores; él solamente lo acomoda en seguida a su manera y lo utiliza.

-Simbología.

Un sello distintivo de la cognición humana es el uso flexible, la interpretación y la creación de símbolos. Desde el nacimiento, los niños ingresan en una compleja y cada vez más creciente telaraña de símbolos culturales, expandiéndose enormemente desde los primeros años de vida la capacidad para producir y comprender sistemas y objetos simbólicos.

Vygotsky (1978) enfatizó el papel central que la capacidad simbólica juega en el desarrollo. Este autor sostiene que las funciones mentales superiores dependen de la adquisición de herramientas culturales, incluido el lenguaje y otros símbolos, que iluminan la memoria, archivan datos y expanden el pensamiento. Estos símbolos

posibilitan, además, la adquisición de conocimientos a través de experiencias indirectas ya que proveen información acerca de hechos y entidades a los que no se tiene acceso directo, lo que amplía enormemente las oportunidades de aprendizaje.

El término símbolo ha sido utilizado de diferentes modos en distintos campos, definimos símbolos como aquellas entidades que alguien propone para representar una cosa a partir de algo diferente (DeLoache, 1995, p. 67). De acuerdo con este concepto, cualquier representación externa puede convertirse en una representación simbólica a pesar de que su diseño y función originaria no haya sido representacional.

Cassirer (1945) dice que el símbolo ha cambiado cualitativamente el círculo funcional humano, el hombre ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico, de esta forma podríamos en lugar de definir al hombre como un animal racional lo definiremos como un animal simbólico, en el cual las representaciones mentales son eje y clave del lenguaje humano.

-Representaciones mentales.

Para Piaget (1973) la capacidad de representarse la realidad internamente es un punto de inflexión crucial en el desarrollo del niño. Dicha capacidad determina el paso de una relación sujeto-objeto puramente sensoriomotriz a una relación propiamente conceptual.

Para Piaget representar supone la capacidad de usar (o evocar) significantes para referirse a significados ausentes. En otras palabras, es referirse a A mediante B, siendo A y B diferentes e independientes. La capacidad de representación precede, a veces en años, a la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento. Esto último hace referencia a los procesos meta-cognitivos. Es decir, que el niño sea capaz de imaginar o manipular internamente la realidad no implica automáticamente que pueda pensar y reflexionar sobre sus propios pensamientos.

Bruner (1979) en relación a las representaciones mentales muestra una postura no muy diferente a la de Piaget aunque aquél va a conceder mayor importancia al lenguaje como promotor del pensamiento abstracto. Un sistema de representación es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. En cierto sentido, es algo así como un *médium*. Podemos representar algunos sucesos por las acciones que requiere, mediante una imagen, o mediante palabras u otros símbolos. Habría una gran variedad de subtipos en cada uno de estos tres medios: el enactivo, el icónico y el simbólico principalmente. El desarrollo de la representación mental supone un dominio progresivo de estas tres formas de representación y de su traducción parcial de un sistema a otro. En los primeros meses, el niño define de forma literal los acontecimientos mediante las acciones que los evocan [representación-en-acción o enactiva], a esta edad, para el niño es muy difícil disociar entre acción y percepción, con el tiempo, la percepción llega a ser relativamente independiente de la acción y el

niño dispondrá así de sistemas semi-independientes de representarse las cosas [representación icónica].

Según Freud (1975), las representaciones se distribuyen en dos niveles: representación-cosa, en mayor medida ligada a un registro visual, y representación-palabra, principalmente ligada al tipo acústico. Esta diferenciación define una organización básica desde el punto de vista topológico. Las primeras caracterizan el plano inconsciente, mientras que las segundas refieren a lo preconscious-consciente.

En definitiva, podemos decir que la representación permite exponer la información de muchas maneras a fin de mejorar la visualización del problema haciendo más fácil la comprensión del objetivo, planteamiento y restricciones. Las representaciones mentales se entienden como la forma material o simbólica de dar cuenta de algo real y están organizadas en estructuras que permiten darle sentido al entorno. Una representación mental resulta de opiniones resultantes, afirmaciones, creencias y comprensión de los hechos o datos y estarían conformadas por los siguientes elementos: percepción: es como se interpretan las sensaciones físicas de la realidad; procesos emocionales: son los sentimientos, valores y actitudes; procesos cognitivos: como se sintetizan las percepciones.

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente.

Una vez formadas las representaciones a través del contacto con lo representado, pueden conformarse las representaciones secundarias, ya que las representaciones del mundo también representan lo que podría ser. Es así como una imagen o situación puede tener diferentes interpretaciones. De esta manera las representaciones secundarias son voluntariamente separadas de la realidad y constituyen el fundamento de la capacidad para considerar el pasado, el posible futuro e incluso lo que no existe.

Para terminar vamos a exponer unas líneas generales sobre la teoría de los modelos mentales, en la que nos apoyaremos para el siguiente apartado.

Siguiendo a Johnson-Laird (1983) la teoría de los modelos mentales se ha pensado para explicar los procesos superiores de la cognición y, en particular, la comprensión y la inferencia. Sugiere un inventario simple de tres partes para el contenido de la mente: hay procedimientos recursivos, representaciones proposicionales y modelos. Los procedimientos son indecibles. Llevan a cabo tareas como el mapeamiento de las representaciones proposicionales dentro de los modelos. También proyectan un



modelo subyacente dentro de otras formas especiales de modelos -una visión bidimensional o imagen. Hay presumiblemente algunas otras formas de procedimiento que juegan una parte en el pensamiento. Prototipos y otros esquemas, por ejemplo, son procedimientos que especifican por defecto valores de ciertas variables en modelos mentales. (Johnson-Laird, 1983, pág. 446-447).

Johnson-Laird (1983), propone la Teoría de los Modelos Mentales, en la que plantea que la mente humana representa el mundo ante la imposibilidad de aprehenderlo directamente para lo que utiliza al menos tres códigos, que son: a) las representaciones proposicionales, que pueden ser expresadas verbalmente, b) los modelos mentales, como análogos estructurales de una situación del mundo real o imaginario y c) las imágenes mentales como perspectivas particulares de un modelo mental. A partir de estas representaciones de la mente, el sujeto opera un concepto en el mundo real, lo que le permite hacerlo funcional y, por consiguiente, incorporarlo a su conocimiento y al entorno en el cual se desenvuelve (Otero, 1999).

-El lenguaje, las representaciones mentales y la función simbólica.

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, atendiendo al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente.

La psicología cognitiva de enfoque analógico tiene su núcleo en la distinción entre lo que es el contenido y el formato de las representaciones, de modo que el contenido hará referencia a los aspectos semánticos o referenciales y el formato al código simbólico que revise dicha información. Por ello se adopta un lenguaje que analiza el formato de las representaciones (proposiciones, imágenes) y su sintaxis (relaciones que se establecen entre ellas).

El elemento principal es el formato de las representaciones. Esto es debido a que el principal problema es la simbolización, ya que una vez cifrada la información correctamente los símbolos adoptarán un significado que corresponda al mundo construido, aunque estos símbolos no correspondan exactamente con la realidad. Estaremos ante unas representaciones internas de la realidad externa, entendidas así, la mente es un espejo de la naturaleza y en consecuencia, las representaciones son un espejo de la lógica del mundo externo.

Podemos considerar unidades de las representaciones mentales: esquemas, guiones, escenas e historias.

Esquemas.

Según la formulación de Rumelhart y Ortony (1980) los esquemas son estructuras de datos organizados jerárquicamente, que representan conceptos genéricos (de muy distinto tipo y nivel de abstracción) almacenados en la memoria. El sistema cognitivo interactúa con el medio y construye una representación del mismo merced a estos esquemas. Esa interacción con el medio se basa en dos tipos de procesamiento: de abajo-arriba y de arriba-abajo. El primero está guiado por el input sensorial; el segundo por el conocimiento conceptual.

#### Guiones.

Un guion es una representación de la secuencia habitual de acciones y acontecimientos que ocurren en un contexto familiar, es decir, nos informa sobre cómo ocurren habitualmente las cosas.

#### Escenas.

Las escenas son representaciones generales de cómo son los lugares. Suponen un conjunto de conocimientos sobre los objetos y su disposición en el espacio. Es decir, informan sobre qué objetos es probable encontrar en qué lugares (camas en dormitorios, cepillos de dientes en baños, sartenes en cocinas...); sobre las relaciones espaciales probables entre ellos (sillas junto a mesas, libros en estanterías, cuadro en pared, guante en mano...), así como sobre las características y propiedades físicas de los objetos (su tamaño, textura, solidez, color, peso, forma en que se apoyan, etc.). Este tipo de conocimiento guía lo que esperamos ver en una determinada escena.

#### Historias.

Por último, ciertas secuencias de acontecimientos son relativamente diferentes a lo que hemos descrito como guiones. Son las llamadas historias o cuentos: aquí los elementos están conectados por relaciones temporales y causales, con un principio y final definidos. Este último aspecto es lo que distingue una historia de un guion, pero también hay otras diferencias importantes.

La función simbólica, como dijimos anteriormente, se suele presentar de las siguientes formas:

-Imitación diferida: imitación en ausencia del modelo, que pone de manifiesto la existencia de modelos internos de lo que se está imitando.

-Juego simbólico: se producen situaciones de una manera simbólica, dando un significado a elementos de la situación y utilizando símbolos dentro de ella.

-Imágenes mentales: se puede entender como una imitación diferida e interiorizada, se trata de representaciones de una situación que no se reducen a las huellas que deja la percepción.

-Dibujo: es mucho más que una copia de la realidad, supone la utilización de una imagen interna, de tal manera que el niño reproduce más lo que sabe del objeto que lo que ve.

-Lenguaje: consiste en la utilización de signos arbitrarios que sirven para designar objetos o situaciones.

Siguiendo a Luria (1977), por lenguaje entendemos un sistema de códigos con cuya ayuda se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos.

Para poder adquirir y desarrollar este código se hace necesario que las personas aprendan a imitar, tanto en presencial como en diferido, generar un juego con símbolos y poder representar todo esto en imágenes, ya sea mentales o materiales. De esta forma, si todo lo anterior se alcanza, el sistema cognitivo podrá en su interacción con el medio construir una representación del mismo mediante estructuras de datos organizados jerárquicamente, construyendo así un guion que informará sobre cómo ocurren las cosas habitualmente, organizando espacialmente la información en formato de escenas y todo conectado por relaciones temporales y causales, con un principio y final definidos.

### **Conclusiones sobre la prospectiva del tema.**

A lo largo de estas páginas hemos expuesto los elementos fundamentales de la función simbólica, así como de las representaciones mentales. Para nosotros la función simbólica es un elemento clave en el desarrollo del lenguaje, no obstante, nuestra experiencia en el desarrollo de esta función en edades tempranas se hace difícil y a veces no controlamos el desarrollo de la misma. La idea de trabajar la función simbólica desde la perspectiva de las representaciones mentales nos lleva a un enfoque diferente.

Se hace necesario, pues, comenzar toda rehabilitación del lenguaje por analizar el estado de la imitación diferida, el juego simbólico, las imágenes mentales y el dibujo. Seguidamente deberemos conocer si el sistema cognitivo de la persona utiliza esquemas, guiones, escenas e historias y partir de aquí para la intervención en el ámbito del lenguaje.

### **Bibliografía.**

Bion, W. R. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.

Camacho, A.C., Hernández, A., Ferrándiz, I.M. (2014). Calidad de vida en niños pequeños portadores de un implante coclear. *Aula Abierta*, 42, nº 1 (2014), ISSN 0210-2773, Págs. 28-30. Barcelona: Elsevier Doyma.

- Colom, R. (1990). Las representaciones mentales: ¿El lenguaje del pensamiento, los lenguajes del pensamiento o los lenguajes de los pensamientos? *Anuario de Psicología*, 45.
- Corominas, J. (1998). *Psicopatología arcaica y desarrollo: ensayo psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós
- De Barros, C., Hernández, A. (2011). La historia de la logopedia como indicador de la calidad de la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje: enfoque desde un caso real. En RIALAIM, Volumen 1, nº 1. 41-47. Granada: Adeo.
- De Luna, L.E., Hernández, A., Ferrándiz, I.M. (2012). University practice as a key factor in increasing the sensitivity to educational inclusión. *Contemporary issues in education research. Special edition*. Vol. 5, nº5. Págs. 379-382. Littleton: The Clute Institute.
- Fernández Batanero, J.M. y Hernández Fernández, A.(2013). Liderazgo Directivo e Inclusión Educativa. Estudio de Casos. En: *Perfiles educativos*. 2013. Vol. XXXV. Núm. 142. Pag. 27-41
- Fernández, J.M., Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *ESE (Estudios Sobre Educación)*, Vol. 24. 2013. Págs. 83-102, ISSN 1578-7001. Navarra: Universidad de Navarra.
- Fernández, J.M., Hernández, A. (2013). Liderazgo educativo e inclusión educativa. *Revista Perfiles educativos*. Vol. XXXV, Nº 142. Págs. 27-41. ISSN 0185-2698. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, A. (2009). La discriminación auditiva y la importancia de su conceptualización (estudio en un centro público de Educación Infantil y Primaria). En *Revista de Educación*. Volumen 22 (2). 55-70. Editorial Universidad de Granada.
- Hernández, A. (2011). Bases del pensamiento logopédico. En *Revista de Educación Inclusiva*. Volumen 4, nº 3. 117-144. Sevilla: MAD.
- Hernández, A. (2013). El error lingüístico, un elemento básico para los especialistas del lenguaje. *Universitas Tarraconensis*, Año 38, Págs. 29-39. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili
- Hernández, A. y De Barros, C. (2011). El lenguaje y el genoma humano: nociones básicas para los especialistas en fonoaudiología. En *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Vol. 7 nº2, diciembre 2011. pág. 161-186. Asunción: U.A.A.

- Hernández, A., De Barros, C. (2014). *Aspectos didácticos para una educación social*. Valencia: Olélibros.com.
- Hernández, A., De Barros, C. (2015). *Bases para la intervención en pedagogía terapéutica*. Valencia: Olélibros.com.
- Hernández, A., De Barros, C. (2015). *Fundamentos de metodología didáctica*. Valencia: Olélibros.com.
- Hernández, A., De Barros, C. (2015). *Fundamentos para la intervención en audición y lenguaje*. Valencia: Olélibros.com.
- Hernández, A., De Barros, C. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: Olélibros.com.
- Hernández, A., De Barros, C. (2016). *Neurociencia y tecnología en la inclusión educativa*. Granada: Gami.
- Hernández, A., De Barros, C., y otros (2013). *Formación del profesorado en la función tutorial e intervención educativa*. Granada: Ediciones Adeo.
- Hernández, A., De Barros, C., y otros (2014). *Educación permanente para una educación social*. Valencia: Olélibros.com.
- Hernández, A., De Barros, C., y otros (2013). *Aspectos pedagógicos de las dificultades cognitivas y de la comunicación*. Granada: Ediciones Adeo.
- Hernández, A., De Barros, C., y otros (2014). *Pedagogía de la cognición y la comunicación*. Valencia: Olélibros.com.
- Hernández, A., Torres, J.A. (2007). Detección de disfonías en la escuela: la función del maestro de audición y lenguaje en educación. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 27. 39-44. Barcelona: Grupo ARS XXI de comunicación.
- Johnson- Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Johnson- Laird, P. (1985). *Mental Models*, in Aitkenhead, A.M. y J. M. Slack. (Eds). "Issues in cognitive Modelling". Open University Press.
- Johnson- Laird, P. (1987). *Modelos mentales en ciencia cognitiva*. En Norman, D. *Perspectivas de la ciencia cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Johnson- Laird, P. (1990). *El Ordenador y la Mente. Introducción a la Ciencia Cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Johnson- Laird, P. N. (1988). How is meaning mentally represented? *International Social Science Journal*, 40 (1), pp. 45-61.
- Johnson- Laird, P. N. (1989). *Analogy and the exercise of creativity*. En Vosniadou, S. Y Ortony, A. Ed. *Similarity and Analogical Reasoning*. Cambridge University Press.
- Johnson- Laird, P. N. (1989). *Mental Models*. En Posner, M. (ed). *Foundations of Cognitive Science*. Cambridge: Mass, MIT Press.
- Johnson- Laird, P. N. (1993). *La théorie des modèles mentaux*. En: Ehrlich, M. F.; Tardieu, H. y Cavazza, M. (Eds). *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*. Barcelona: Masson.
- Johnson- Laird, P. N. (1994). Mental models and probabilistic thinking. *Cognition*, 50.
- Johnson- Laird, P. N. (1996). *Images, Models and Propositional Representations*. En De Vega, M; Intons-Peterson, M. J.; Johnson- Laird, P. N.; Denis, M. y Marschark, M. *Models of Visuospatial Cognition*. Oxford. University Press.
- Johnson- Laird, P. N. Y Byrne, R. (1998). *The Cognitive Science of Deduction*. En Thagard, P. Ed. Mind Reading. MIT. Press.
- McShane (1994). *Cognitive development. An Information Processing Approach*. Cambridge Univ. Press.
- Meltzer D. (1975). *Exploraciones sobre el autismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Pi, V. (2003). *Experiencias en autistas, psicóticos y caracteriales: la mano de Dios*. Valencia: Promolibro.
- Pi, V. y Nadal, T.(2005). *Reeducación en el espectro autista*. Valencia: Promolibro.
- Piaget, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (1976). *La construcción del símbolo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivière, A. (1990). *Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño*. En Palacios, Carretero y Marchesi (Comp). *Desarrollo psicológico y Educación*, cap. 7. Madrid: Alianza Psicología.

Rivière, A. y Martos, J. (1997). *Tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas.* Madrid: Artegraf.

Smith & Kosslyn (2008). *Procesos cognitivos.* Madrid: Prentice Hall.

Thomas, J. (1995). *Niveles de la organización mental.* Madrid: Instituto Europeo de Estudios de Psicoterapia Psicoanalítica.

Tustin, F. (1972). *Autismo y psicosis infantil.* Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa.