



# **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 4, Número 2, Abril 2018

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.*

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>



### Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação
2387-0907	RIAI	ENSINO



## Volumen 4, Nº 2. Abril de 2018

### **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. 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. 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)**

*Dra. Cláudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.*  
*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España.*  
*Dr. José A. Torres González. Universidad de Jaén, España.*  
*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España.*  
*Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén)*  
*Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.*  
*Dr<sup>a</sup>. 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.

- 1.-TUBERCULOSE E ESCOLARIDADE: UMA REVISÃO DA LITERATURA. (*Tuberculosis and schooling: A literature review.*). Miguel Wanzeller Rodrigues. Centro de Perícias Científicas Renato Chaves, Belém/PA. Amanda G. N. C. Mello. Faculdade Integrada Brasil Amazônia, Belém/PA. 1-12
- 2.-FATORES QUE INFLUENCIAM NO INTERESSE PELA LEITURA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MUNICIPAL JOSÉ TEIXEIRA NA CIDADE DE TUNTUM- MA. (*Factors that influence the reading interest of the students of the final years of elementary school the José Teixeira Municipal School in the city of Tuntum-MA.*). Maria de Jesuz Coelho Pessoa. Colégio Municipal José Teixeira, Tuntum/MA –Brasil. 13-27
- 3.-GESTÃO ESCOLAR E IDEB: PROPOSTAS E SUAS RELAÇÕES PARA O CRESCIMENTO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARAGOMINAS/PA-BRASIL. (*School management and IDEB: proposals and their relationships for the growth of the index of development of the Basic Education of the Final Years of Elementary Education in the Municipal Schools of Paragominas/PA-Brazil.*). Eliane Silva da Costa. Escola Mun. do Ens. Fundamental Maria da Silva Nunes, Paragominas-Pará-Brasil. 28-41
- 4.-O ATENDIMENTO DE URGENCIA E EMERGENCIA POR HOSPITAL DE MÉDIA COMPLEXIDADE: REVISÃO INTEGRATIVA. (*Emergency and emergency care by a hospital of medium complexity: Integrative review.*). Maria Gorete Nicolette Pereira. Enfermeira do UNIFIL e docente do Colégio Estadual Albino F. Sanches Londrina/PR. Eloisi Delalibera Ruzzon. Enfermeira de urgência e emergência, docente do Faculdade Pitágoras, Londrina/PR. Eleine Aparecida Penha Martins. Enfermeira Drª do Deptº de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina/PR. 42-54
- 5.-A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DOS ENFERMEIROS DAS “UNIDADES DE SAÚDE DA FAMÍLIA” DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ-AL-BRASIL. (*The Pedagogical Practice of Nursing Health Education of the “Family Health Units” of the Municipality of Maceió-AL-Brazil.*). Maria José Ribeiro Sampaio Silva. Centro Universitário (CESMAC) Maceió-AL-Brasil. 55-69
- 6.-EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL EQUIPO DE ENFERMERÍA SOBRE CALENDÁRIO NACIONAL DE VACUNACIÓN, MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DO PARÁ. (*Continuing education for the nursing team on National Vaccination Calendar, Municipality of Santa Maria do Pará.*). Elane Silva Costa. Escola Técnica do SUS-ETSUS, Santa Maria do Pará, Pará-Brasil. 70-84
- 7.-O INVISÍVEL NAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO DA UNICALDAS: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM COM BASE NA DIVERSIDADE E NAS DIFERENÇAS. (*The invisible in the practices of inclusion of students with visual deficiency in the course of bachelor in the law of Unicaldas: Between limits and possibilities of learning based on diversity and differences.*). Eduardo Henrique Gomes de Oliveira Pena. Unicaldas- Universidade de Caldas Novas/GO. Alana Borges Lins. Professora e colaboradora na Universidade da Amazônia. 85-99
- 8.-LITERATURA E CINEMA AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS VIÁVEIS COMO ELEMENTOS BÁSICOS DE COMPARAÇÃO ENTRE ASPECTOS DO CONTAR- CONTOS CLÁSSICOS- ATRAVÉS DA LITERATURA E DA CINEMATOLOGIA. (*Literature and cinema the feasible methodological possibilities as basic elements of comparison between aspects of the classic storytelling - through Literature and Cinematology.*). Analaura Corradi. Universidade da Amazônia-Pará. Haline Fernanda Silva Melo. Rede Municipal de Goianésia 100-114

Pará. *Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura*. Bolsista da Capes programa de doutorado em comunicação, linguagem e cultura.

- 9.-APRENDIENDO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.** (*Learning since the perspective of special educational needs*). **Dolores García López**. Universidad de Jaén (España). 115-125
- 10.-APRENDIENDO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.** (*Learning since the perspective of special educational needs witch children with Intellectual Disability*). **Lidia López Moral**. Universidad de Jaén (España). 126-135
- 11.-LAS EMOCIONES Y SUS DIMENSIONES EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.** (*Emotions and their dimensions in Primary Education*). **Marta Vargas Salvador**. Universidad de Jaén (España). 136-148
- 12.-FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.** (*Academic training of the future teachers of primary education*). **Alicia Moreno Civantos**. Universidad de Jaén (España). 149-159
- 13.-FORMACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS CONTEXTOS INCLUSIVOS.** (*Teacher training and its relation to inclusive settings*). **Adrián Jesús Ricoy Cano**. Universidad de Jaén (España). 160-171

---

## 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, siguiendo la plantilla que está disponible en la web de la revista.
  4. El tipo de letra será de formato Arial Narrow 10 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. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
  6. 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.

## **Tuberculose e escolaridade: Uma revisão da literatura.**

*(Tuberculosis and schooling: A literature review.)*

**Miguel Wanzeller Rodrigues**

Centro de Perícias Científicas Renato Chaves, Belém/PA

**Amanda G. N. C. Mello**

Faculdade Integrada Brasil Amazônia, Belém/PA

*Páginas 01-12*

*Fecha recepción: 30-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

### **Resumo.**

O perfil social da tuberculose afeta homens, em idade economicamente ativa e baixa escolaridade, com relação direta a miséria e exclusão social, levando ao abandono do tratamento. Assim, objetivou-se correlacionar o nível de escolaridade com a infecção pelo *Mycobacterium tuberculosis*. Optou-se pela revisão bibliográfica de artigos publicados de 2010-2015, em português e disponíveis em LILACS, Medline e BVS; com os descritores "Tuberculose" e "Nível de Escolaridade". Dos 59 artigos encontrados, foram escolhidos e analisados apenas 11. Há escassez de dados que correlacione apenas a doença com o grau de escolaridade do paciente, o qual está diretamente atrelado a renda e às condições sociais e baixos conhecimentos sobre a TB. Isso leva ao abandono da terapia, dificultando o controle e contribuindo à resistência medicamentosa. Assim, espera-se uma educação contínua da população e maior registro de casos, descrevendo o perfil do paciente com TB para desenvolver estratégias que controlem a doença.

**Palavras-chave:** tuberculose; tratamento; abandono; escolaridade; paciente

### **Abstract.**

The social profile of tuberculosis affects men of economically active age and low level of schooling, with direct relation to misery and social exclusion, leading to the abandonment of treatment. Thus, the objective was to correlate the educational level with *Mycobacterium tuberculosis* infection. We opted for the bibliographical review of published articles from 2010-2015, in Portuguese and available in LILACS, Medline and VHL; with the descriptors "Tuberculosis" and "Level of Education". Of the 59 articles found, only 11 were selected and analyzed. There is a paucity of data that correlates only the disease with the level of education of the patient, which is directly related to income and social conditions and low knowledge about TB. This leads to the abandonment of therapy, making control difficult and contributing to drug resistance. Thus, a continuous education of the population and a greater register of cases is expected, describing the profile of the patient with TB to develop strategies that control the disease.

**Keywords:** tuberculosis; treatment; abandonment; schooling; patient

## 1.-Introdução.

A tuberculose (TB) ainda permanece como um dos principais agravos à saúde pública no mundo, sendo a segunda doença infecciosa com maior mortalidade, apesar dos inúmeros avanços científicos para o controle da enfermidade. Sabe-se que um terço da população mundial está infectada pela bactéria *Mycobacterium tuberculosis*, também denominada como Bacilo de Koch, a qual possui cadeia epidemiológica e tratamento já conhecidos há longo tempo, porém persiste em muitos países (Barreira & Grangeiro, 2012).

Apesar de curável, a doença ainda é endêmica nos países em desenvolvimento, os quais respondem juntos por 95% dos oito milhões de casos novos e por 98% dos quase três milhões de óbitos por TB, anualmente, no mundo. Apesar de apresentar elevada incidência e distribuição espacial heterogênea nas diferentes regiões do país, a Tuberculose continua sendo prioridade de saúde pública no Brasil, visto que afeta mais a população do sexo masculino, na faixa etária economicamente ativa (15 a 54 anos) com baixa escolaridade. Assim sendo, é considerada uma doença de exclusão social (Barbosa et al. 2013), diante do contexto o objetivo geral buscou analisar se os diferentes níveis de escolaridades propiciam à infecção pelo *Mycobacterium tuberculosis*, através da análise de artigos publicados entre 2010 e 2015.

A pesquisa se justifica devido a elevada incidência de abandono das terapias atrelada ao baixo conhecimento da população sobre a Tuberculose (TB) e seu tratamento, em que o nível de escolaridade está diretamente atrelado à renda e às condições sociais de vida dos pacientes, dificultando a locomoção para os centros de referência e aquisição e acompanhamento da duração da terapia. Deste modo, o paciente tende a deixar o tratamento a partir do momento que desaparecem os sintomas clínicos. Entretanto, o bacilo ainda persiste no organismo, provocando o surgimento das resistências medicamentosas.

## 2.-Um breve da história da “tuberculose”.

Em 2012, a doença o colocava na 16ª posição no ranking proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) por causa da taxa de incidência de 35,4 casos/100.000 habitantes (Brasil, 2010, Barbosa et al. 2013).

Já em 2014, a TB registrou 92 mil casos novos no país, com 115 mil casos prevalentes e mortalidade estimada de 4,4 mil pessoas a cada ano. A maior taxa de incidência da doença foi no estado do Amazonas com 66,7 para cada 100 mil habitantes, seguido dos estados do Rio de Janeiro, Acre, Pernambuco, Mato Grosso e Pará. Já o estado do Tocantins apresentou a menor incidência (11,1 casos: 100.000 habitantes). Ao se considerar as capitais brasileiras, a cidade de Cuiabá apresentou maior incidência (103,9 casos: 100.000 habitantes), seguida pela cidade de Belém WHO (2014), Brasil, (2015).

Com relação ao perfil social, a doença atinge pessoas de todas as idades, afetando mais adultos, entre 15 a 54 anos, do sexo masculino e na faixa etária economicamente ativa, refletindo no estágio de desenvolvimento social do país. Além disso, vários fatores colaboram para limitar a ação de prevenção, diagnóstico e tratamento, dentre os quais, destacam-se pobreza, condições sanitárias precárias, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA, do inglês *AIDS*), o envelhecimento da população e grandes movimentos migratórios, bem como fraquezas de organização do sistema de saúde, deficiências de gestão e abandono do tratamento pelo paciente (Barbosa et al. 2013).

O Ministério da Saúde define como abandono da terapia para TB, quando o paciente deixa de comparecer ao serviço de saúde por mais de 30 dias consecutivos, após a data marcada de retorno (Brasil, 2011). Sabe-se que para eficácia do tratamento, a adesão do paciente ao esquema adotado é fundamental, já que o esquema terapêutico atual é altamente efetivo e fornecido gratuitamente com capacidade para curar praticamente todos os casos (SBPT, 2004).

Em 2012, o país registrou 10,5% de abandonos de tratamento, índice duas vezes superior ao estabelecido pela OMS para este ano, o qual correspondia a 5% (Brasil, 2014). A falta de adesão ao tratamento é considerada o maior obstáculo para o controle da doença no campo da saúde pública, apresentando-se como um desafio e contribuindo de modo importante para o surgimento de resistência aos fármacos utilizados. Consequente, favorecendo a manutenção da cadeia de transmissão (Vieira & Ribeiro, 2008).

Esta situação é preocupante, pois a TB apresenta também uma relação direta com a miséria e com a exclusão social. No Brasil, ela é uma doença que afeta, principalmente, as periferias urbanas ou aglomerados urbanos e, geralmente, está associada às más condições de moradia e de alimentação, à falta de saneamento básico, ao abuso de álcool, tabaco e de outras drogas. Como consequência, a falta de acessibilidade à informação nestes locais são baixas, refletindo o grau de escolaridade da maioria da população e levando ao aumento da vulnerabilidade à TB, sendo responsáveis pela maior incidência da enfermidade, o que favorece a menor adesão ao respectivo tratamento Brasil (2012) San Pedro & Oliveira (2013).

Para Ruffino-Netto (2002), a pessoa com (TB) com tratamento adequado pode ser curada, desde que haja uma transformação das condições sociais de vida, uma melhor qualidade da assistência, facilidade ao acesso, adesão ao tratamento, monitoramento e avaliação dos casos, o que levará na redução da taxa de abandono e recidiva (reinfecção).

O abandono do tratamento tem sido frequentemente descrito como importante fator que favorece o aparecimento de bacilos multirresistentes e maior obstáculo para o controle e eliminação da doença no campo da saúde pública Rocha & Adorno (2012). Portanto, o presente estudo objetivou investigar, a partir de levantamento da



literatura, a correlação do nível de escolaridade com a propensão para a infecção pelo *M. tuberculosis*.

### 3.-Metodologia.

Para realização da pesquisa, se optou pelo método qualitativo do tipo revisão bibliográfica através de um levantamento exploratório, análise de informações e organização de dados encontrados na literatura já existente. Estudos publicados de 2010 a 2015 foram levantados e selecionados nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System on-line (Medline) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

A pesquisa foi realizada entre dezembro de 2017 a janeiro de 2018, a partir dos seguintes descritores e suas combinações nas línguas portuguesa: "Tuberculose" e "Nível de Escolaridade".

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português; artigos na íntegra que retratassem a temática referente à revisão, artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados e publicados de 2010 a 2015. Os critérios de exclusão foram artigos em inglês, monografias, TCC, teses, dissertações, artigos que não retratassem a temática referente à revisão.

Foram encontrados 59 artigos, que após avaliação crítica dos mesmos, excluiu-se aqueles que não tratavam especificamente do tema em questão. Assim, foram selecionados e analisados 11 artigos que atendiam aos critérios de inclusão, os quais foram lidos integralmente para a elaboração deste.

### 4.-Discussão dos resultados.

Vários estudos já descreveram os fatores que levam ao abandono do tratamento para TB (Campani et al. 2011; Vieira & Ribeiro, 2011; Silva et al. 2013; Silva et al. 2014a; Silva et al. 2014b; Silva et al. 2014c; Monteiro et al. 2015; Chaves et al. 2016; Raimundo et al. 2016; Santos-júnior et al. 2016; Araújo et al. 2017 e Oliveira et al. 2017), entretanto há escassez de dados que apresentem apenas a relação da doença com o grau de escolaridade do paciente. Assim, segue o resumo dos 11 artigos selecionados.

Tabela 1: Tuberculose e adesão ao tratamento.

Artigo nº 1	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escola ridade	Síntese
Tuberculo se: Adesão ao tratament o e os	01	M	Perten ce à classe econô mica	Baixa	Os principais fatores de adesão: A oferta de medicação, a consulta em menos de 24 horas e a oferta de vale transporte e cesta básica ou vale alimentação. Já os fatores de abandono foram

fatores que desencadeiam abandono					a acessibilidade, o uso de drogas lícitas e ilícitas, a baixa escolaridade, a coinfeção tuberculose/HIV, a baixa classe econômica e os efeitos adversos das medicações
-----------------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 2: Abandono do tratamento.

Artigo nº 2	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese
Abandono do tratamento da Tuberculose: Uma análise epidemiológica dos seus fatores de risco	02	M	Não tinham ocupação profissional	De 4 a 7 anos de estudos	O abandono de tratamento está relacionado a vários fatores condicionantes, sobretudo os socioeconômicos, e ocorre principalmente na população com menor escolaridade, da raça negra e relaciona-se também ao consumo de álcool.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 3: Tuberculose e o perfil do novo milênio.

Artigo nº 3	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese
Tuberculose: O perfil do novo milênio.	03	M	Não mencionado	Baixa	O perfil das pacientes com TB em Aracaju no novo milênio é condizente com o cenário nacional e mundial, sendo compostos principalmente por homens, adultos jovens (20 a 29 anos) e com predomínio da forma pulmonar da doença.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 4: Tuberculose estimação de tempo do abandono

Artigo nº 4	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese
Estimacão do tempo de abandono de pacientes em	04	M	Não mencionado	Fundamental	O tempo médio para o abandono do tratamento da TB foi de 6 meses e que as variáveis que

tratamento da Tuberculose.					influenciam esse abandono são idade e tratamento.
----------------------------	--	--	--	--	---

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 5: Tuberculose, diagnósticos em idosos.

Artigo nº 5	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese
Diagnóstico da tuberculose pulmonar em idosos de um hospital universitário no período 2009-2013, Belém, Pará	05	M	Não menciona do	Fundamental Completo ou incompleto	Neste estudo, verificou-se que houve predominância do sexo masculino, da faixa etária de idosos jovens, que apresentaram como principais achados clínicos febre, tosse produtiva, dispnéia e emagrecimento.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 6: Fatores Preditores para o abandono.

Artigo nº 6	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese
Fatores preditores para o abandono do tratamento da tuberculose pulmonar preconizado pelo Ministério da Saúde do Brasil na cidade de Porto Alegre (RS)	06	M	Não mencionado	7 anos ou menos de estudos	Os fatores mais fortemente associados com o abandono do tratamento da tuberculose pulmonar bacilífera com o esquema de primeira linha por pacientes residentes em Porto Alegre foram o alcoolismo, a presença de HIV/AIDS, o fato de o paciente não residir com familiares, a baixa escolaridade, gênero masculino e a etnia branca.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 7: Fatores associados ao abandono.

Artigo nº 7	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese do Artigo
Fatores associados	07	M	Não	Sem	Nesta pesquisa,

ao abandono do tratamento de tuberculose em indivíduos acompanhados em unidades de saúde de referência na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, Brasil, entre 2005 e 2010			menciona do	escolaridade	indivíduos com histórico de abandono prévio, quando comparados aos casos novos, apresentaram uma chance sete vezes maior de voltar a abandonar o tratamento
---	--	--	-------------	--------------	---

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 8: Tratamento/Estratégia de supervisionada.

Artigo nº 8	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese
Adesão ao tratamento da tuberculose após a instituição da estratégia de tratamento supervisionado no município de Carapicuíba, Grande São Paulo.	08	M	Empregados com registro em carteira	De quatro a sete anos de escolaridade.	A relação entre tratamento supervisionado e a taxa de cura é complexa, e os fatores que podem influenciar diferentes desfechos não são totalmente previsíveis e possíveis de serem determinados objetivamente, mas sabe-se que a supervisão do tratamento é importante para garantir altos números de alta por cura.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 9: Modelo preditivo ao abandono.

Artigo nº 9	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese
Modelo preditivo ao abandono do tratamento da tuberculose	09	Não mencionado	Não mencionado	Médio	A associação das variáveis escolaridade, cor e tipo de entrada com a situação de encerramento, predizem um modelo preditivo para definir o tratamento mais adequado (supervisionado ou auto administrado).

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 10: Fatores associados ao abandono do tratamento.

Artigo nº 10	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese do Artigo
Fatores associados ao abandono do tratamento da tuberculose pulmonar no Maranhão, Brasil, no período de 2001 a 2010	10	M	Não mencionado	1 a 8 anos de estudo	Os jovens com baixa escolaridade, usuários de álcool e portadores de doença mental podem estar contribuindo para tal aumento.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Tabela 11: Espaço da Tuberculose.

Artigo nº 11	Nº	Sexo	Tipo Renda	Escolaridade	Síntese do Artigo
Análise espacial da Tuberculose nos anos de 2010-2015- na cidade de Maringá	11	M	Renda igual ou inferior a meio salário mínimo pessoa por mês	Fundamental	A concentração dos casos se encontra principalmente na zona norte da cidade, embora sua distribuição esteja localizada de forma homogênea em áreas centrais, periféricas e limitrofes do perímetro urbano, como podem ser observados nos mapas

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Diante do contexto, observou-se que a tuberculose, historicamente, afeta mais o sexo masculino, haja vista que são pacientes menos cuidadosos com a própria saúde e, conseqüentemente, estão mais propensos à infecção (Storti et al. 2013). Em 2014, o Ministério da Saúde registrou que, de todos os casos de TB, 66,8% eram em homens (Brasil, 2015). Chaves et al. (2016), ao avaliar elementos de diagnóstico de tuberculose pulmonar em idosos atendidos em um hospital universitário, observou que 41 (66,1%) dos 62 pacientes acometidos pela infecção eram homens com grau de ensino fundamental (completo/incompleto).

O nível escolar dos pacientes com TB está diretamente correlacionado com a renda, uma vez que a doença está atrelada às condições sociais de vida dos que a desenvolvem. De fato, o perfil dos novos casos de TB diagnosticados em 2010, no

município de Maringá (Paraná), eram oriundos de famílias com renda igual ou inferior a meio salário mínimo pessoa por mês (Oliveira et al. 2017). Estes achados corroboram com os estudos de Costa-Junior (2011), que a maioria dos pacientes são adultos jovens do sexo masculino e com escolaridade inferior ao primeiro grau completo, e Silveira (2007) em que a maior prevalência da TB foi em indivíduos de 26 a 35 anos, com baixa escolaridade e renda mensal.

Como consequência da baixa renda, a maioria dos pacientes acometidos com TB tem atividades profissionais condizentes com o nível de escolaridade que possuem (empregados domésticos, motoristas, pessoas que trabalham na construção civil), residem em locais de risco, possuem uma alimentação inadequada e sofrem privação de acesso a serviços básicos (água encanada, rede de esgoto) (Oliveira et al. 2017).

Deste modo, o estado de pobreza contribui para o abandono do tratamento, sendo ainda hoje um problema para o controle da doença, visto que a falta de recurso financeiro para locomoção, como a dificuldade de compreensão a respeito da doença e suas consequências e o não esclarecimento do profissional da saúde em passar a informação de maneira menos formal, explanando as dúvidas na hora da consulta, levam ao desinteresse e consequentemente o abandono (Santos-Junior et al. 2016; Araújo et al. 2017).

Segundo Santos-Junior et al. (2016), a baixa escolaridade pode influenciar o não entendimento do tratamento para TB, provocando, consequentemente, a não continuidade da terapia. Isso pode gerar dificuldades para o efetivo controle da tuberculose, contribuindo também para o desencadeamento de resistência medicamentosa (Monteiro et al. 2015).

No entanto, Silva et al. (2013), evidenciou que, embora o perfil sociodemográfico e clínico-epidemiológico dos casos de TB notificados nas policlínicas Waldemar de Oliveira e Gouveia (Recife-PE) não era diferente do observado na casuística nacional, nenhuma escolaridade e histórico de abandono prévio foram os fatores associados ao abandono de tratamento de TB. Porém, os autores ressaltam, que apesar de não encontrar correlação significativa do abandono com o nível de escolaridade, este fator é uma condição que reflete um conjunto de determinantes socioeconômicos precários e aumentam a vulnerabilidade à doença.

O conhecimento necessário sobre a doença, a adesão ao tratamento e orientações corretas, bem como medidas necessárias e uma equipe de saúde bem instruída, levariam a diminuição do abandono do tratamento, e, consequentemente, diminuição da incidência de TB e surgimento de cepas resistentes, possibilitando melhor aderência dos indivíduos de grau de escolaridade mais baixa.

Para isso, faz-se necessário a implantação de estratégias de educação em saúde e o acolhimento dos pacientes com TB pelos profissionais da saúde, objetivando reduzir

os índices de abandono para recuperação da saúde através do conhecimento das necessidades do paciente, seus valores e crenças.

## 5.-Conclusão.

Nesta pesquisa pode-se constatar que escolaridade é um fator de extrema relevância, já que o analfabetismo e o baixo conhecimento relacionam-se com maior probabilidade de abandonar o tratamento para TB, devido à menor compreensão e ao acesso restrito desses indivíduos a informações sobre a doença. Isso leva ao não rompimento da cadeia de transmissão, pois as pessoas com tuberculose que não aderem à terapêutica continuam doentes e permanecem como fonte de contágio, contribuindo para que a TB persista como problema de saúde pública no Brasil e não alcançando metas de cura e abandono traçados pelo Ministério da Saúde.

Diante do contexto apresentado se faz necessário maior empenho e responsabilidade das equipes de saúde, bem como dos governos instituídos, para melhorar o nível de escolaridade, bem como, orientações continuada a população, especialmente, as que estão em risco de contrair e desenvolver a doença, com maior registro e atualização de casos, objetivando conhecer o perfil do paciente com TB e desenvolver estratégias que possibilitem a facilidade de comunicação, acesso a informação, conhecimento da terapêutica empregada e monitoramento dos casos confirmados.

## 6.-Referências.

- Araújo, A.S., Vieira, S.S., Lucena, J.B. (2017). *Fatores condicionantes ao abandono do tratamento da Tuberculose relacionados ao usuário e à equipe de saúde*. São Paulo: Editora Gente.
- Barbosa, I. R., Pereira, L.M.S., Medeiros, P.F.M., Valentim, R.S., Brito, J.M., Costa, I.C.C. (2013). *Análise da distribuição espacial da tuberculose na região Nordeste do Brasil, 2005-2010*. Maranhão: Epidemiologia e Serviços de Saúde. v.22, n.4, p.687-695.
- Barreira, D., Grangeiro, A. (2007). *Avaliação das estratégias de controle da tuberculose no Brasil*. São Paulo: Revista Saúde Pública. v.41, p.4-8.
- Boletim Epidemiológico: Especial tuberculose. (2012). *Secretaria de Vigilância em Saúde*. v.43. Março. Brasília: Ministério da Saúde.
- Boletim Epidemiológico. (2015). Detectar, tratar e curar: desafios e estratégias brasileiras frente à tuberculose. Brasília: Ministério da Saúde. *Secretaria de Vigilância em Saúde*. v.46, n.9, p.1-19.
- Campani, S.T.A., Moreira, J.S., Tietbohel, C.N. (2011). Fatores preditores para o abandono do tratamento da tuberculose pulmonar preconizado pelo Ministério

da Saúde do Brasil na cidade de Porto Alegre. Brasília: *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, v.37, n.6, p.776-782.

- Chaves, E.C., Carneiro, I.C.R.S., Santos, M.I.P.O., Sarges, N.A., Guimarães, D.S.O. (2016). *Diagnóstico da tuberculose pulmonar em idosos de um hospital universitário no período 2009-2013 em Belém*. Pará: RBCEH, v.13, n.3, p.299-308.
- Costa, J.W.L. (2011). *Avaliação dos casos de tuberculose notificados no município de Londrina, 2001 a 2008*. (Dissertação). Mestrado Profissional em Gestão de Serviços de Saúde UEL. Paraná: Centro de Ciências da Saúde, Curso de Pós-Graduação em Gestão de Serviços de Saúde.
- Guia de Vigilância Epidemiológica. (2010). *Secretaria de Vigilância em Saúde*. 7ª ed. Brasília: Ministério da Saúde.
- Monteiro, N.L.S., Neto, R.T.L., Tavares, N.B.F.C., Alencar, A.F.O., Lima, M.A.S., Teixeira, O.F.B., Figueiredo, M.C., Gonçalves, C.V.S. (2015). *Abandono do tratamento da Tuberculose: Uma análise epidemiológica dos seus fatores de risco*. Brasília: Caderno de Cultura e Ciência, v.13, n.2, p. 90-99.
- Oliveira, A., Fonzar, U.J.V., Santil, F.L.P. (2017). *Análise espacial da Tuberculose nos anos de 2010 a 2015*. Maringá/PR: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia, v.9, n.2, p.52-70.
- Raimundo, A.G., Guimarães, A.M.D.A.N., Silva, S.C.P.S. (2016). Tuberculose: O perfil no novo milênio. Pernambuco. *Revista Enfermagem UFPE*. v.10, p.1387-96.
- Rocha, D.S., Adorno, R.C.F. (2012). Abandono ou Descontinuidade do Tratamento da Tuberculose em Rio Branco. Acre: *Saúde e Sociedade*, v.21, n.1, p.232-245.
- Ruffino, N.A. (2002). Tuberculose: a calamidade negligenciada. Belém/PA: *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*. v.35, n.1, p.51-58.
- San Pedro, A., Oliveira, R.M. (2013). Tuberculose e indicadores socioeconômicos: revisão sistemática da literatura. Rio de Janeiro: *Revista Pan-americana Salud Publica*. v.33, n.4, p.294-301.
- Santos, J.G.M., Gibaut, M.A.M., Bispo, T.C.F. (2016). Tuberculose: Adesão ao tratamento e os fatores que desencadeiam em abandono. São Paulo: *Revista Enfermagem Contemporânea*. v.5, n.2, p.284-292.



- Silva, P.F., Moura, G.S., Caldas, A.J.M. (2014a). Fatores associados ao abandono do tratamento da tuberculose pulmonar no Maranhão no período de 2001 a 2010. Maranhão: *Caderno de Saúde Pública*. v.30, n.8, p.1745-1754.
- SIVA, E.A., Anjos, U.U., Nogueira, J.A. (2014b). Modelo preditivo ao abandono do tratamento da tuberculose. Belém: *Saúde Debate*. v.38, n.101, p.200-209.
- Silva, S.R.N.L.C., Pereira, N.H., Anjos, U.U., Silva, C.C., Lucena, K.D.T., Deininger, L.S.C. (2014c). Estimacão do tempo de abandono de pacientes em tratamento da Tuberculose. Pernambuco: *Revista enfermagem UFPE*. v.8, n.12, p.4206-4213.
- Silva, C.C.A.V., Andrade, M.S., Cardoso, M.D. (2013d) Fatores associados ao abandono do tratamento de tuberculose em indivíduos acompanhados em unidades de saúde de referência na cidade do Recife estado de Pernambuco, Brasil, entre 2005 e 2010. Pernambuco: *Epidemiologia Serviço Saúde*. v.22, n.1, p.77-85.
- Silveira, M.P.T., Adorno, R.F.R., Fontana, T. (2007). Perfil dos pacientes com tuberculose e avaliação do programa nacional de controle da tuberculose em Bagé (RS). Porto Alegre: *Jornal Brasileiro de Pneumologia*. v.33, n.2, p.199-205.
- Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia (SBPT). (2004). II Consenso Brasileiro de Tuberculose, Diretrizes Brasileiras para Tuberculose ano de 2004. Porto Alegre: *Jornal Brasileiro de Pneumologia*. v.30, p.1-56.
- Storti, L.B., Fabrício, W.S.C.C., Kusumota, L., Aparecida, R., Rodrigues, P., Marques, S. (2013). *Fragilidade de idosos internados na clínica médica da unidade de emergência de um hospital geral terciário*. Belém: Texto Contexto Enfermagem, v.22, n.2, p.452-9.
- Who. (2014). The Treatment of Tuberculosis *Guidelines*. Geneva: World Health Organization. 8ª.ed, p.15-50.
- Vieira, A.A., Ribeiro, S.A. (2008). Noncompliance with tuberculosis treatment involving self-administration of treatment or the directly observed therapy, short-course strategy in a tuberculosis control program in the city of Brasil. Carapicuíba: *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, v.34, n.3, p.159-66.
- Vieira. A.A., Ribeiro, S.A. (2011). Adesão ao tratamento da tuberculose após a instituição da estratégia de tratamento supervisionado no município de Carapicuíba Grande. São Paulo: *Jornal Brasileiro de Pneumologia*. v.37, n.2, p.223-231.

**Fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na cidade de Tuntum-MA.**

*(Factors that influence the reading interest of the students of the final years of elementary school the José Teixeira Municipal School in the city of Tuntum- MA.)*

**Maria de Jesuz Coelho Pessoa**  
Colégio Municipal José Teixeira, Tuntum/MA -Brasil

*Páginas de 13-27*

*Fecha recepción: 30-02-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

**Resumo.**

A pesquisa se propôs entender como os professores entendem sobre os fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos das séries finais do ensino fundamental do colégio municipal José Teixeira na cidade de Tuntum – MA, Brasil. A leitura precisa ser refletida em sua importância e definida enquanto linha de trabalho que supere a falta de estímulo dos alunos em ler e de condições dos professores em desenvolver um trabalho comprometido com a informação do homem sobre a leitura. Investigar os fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e, especificamente, no interesse do aluno pela leitura torna-se um fator diferencial quando é possível a refletir sobre os elementos que influenciam na qualidade da aprendizagem do aluno.

**Palavras-Chaves:** leitura; prática; ensino; aprendizagem; professores

**Abstract.**

The research aimed to understand how the teachers understand the factors that influence the interest in reading the students of the final grade of the José Teixeira municipal school in the city of Tuntum - MA, Brazil. Reading needs to be reflected in its importance and defined as a line of work that overcomes the lack of encouragement of students in reading and of teachers' conditions in developing a work committed to the information of the man on reading. Investigating the factors involved in the teaching-learning process, and specifically in the student's interest in reading becomes a differential factor when it is possible to reflect on the elements that influence the quality of student learning.

**Keywords:** reading; practice; teaching; learning; teachers

## 1.-Introdução.

A leitura foi outrora considerada simplesmente, um meio de receber uma mensagem importante. Hoje em dia, define-se o ato de ler como um processo mental, de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante, no contato com o conhecido fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade do sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido surge a descoberta de modos alternativos de ser e viver.

A leitura precisa ser refletida em sua importância e definida enquanto linha de trabalho que supere a falta de estímulo dos alunos em ler e de condições dos professores em desenvolver um trabalho comprometido com a informação do homem sobre a leitura. Investigar os fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e, especificamente, no interesse do aluno pela leitura torna-se um fator diferencial quando é possível a refletir sobre os elementos que influenciam na qualidade da aprendizagem do aluno. Diante do exposto, este trabalho aborda fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na cidade de Tuntum /MA.

A falta de interesse dos alunos para as atividades de leitura é um problema enfrentado pelos docentes em todas as áreas do saber. Tal problemática gera angústia entre os docentes, gestores escolares e toda a equipe educativa, que buscam constantemente soluções a fim de garantir a aprendizagem dos alunos, haja vista que a leitura leva a uma compreensão da realidade tão necessária a todas as áreas do conhecimento.

O trabalho desenvolveu-se a luz do paradigma sócio interacionista, no qual encontra-se como expoentes teóricos tais como: Vygotsky, Paulo Freire, Bamberger, Bock, Martins, Isabel Solé, entre outros, que fazem partes desta linha de conhecimento, para mostrar que o tema é importante, proporcionando uma visão da temática pesquisada, de forma que se possa ter uma visão abrangente dos diversos estudos a fim de integrar conceitos para uma leitura mais significativa e prazerosa, buscando assim atender às necessidades dos alunos, e com isso, favorecer um contato "amigável" com o texto despertando a curiosidade e o gosto pela leitura, além de dar aos alunos oportunidades de uma aprendizagem significativa.

O *planejamento do problema* se deu pela a falta de interesse dos alunos em ler, tem constantemente levado professores e gestores escolares a refletir sobre este problema que tem afetado as escolas na cidade de Tuntum - MA e é neste contexto surge então à necessidade de investigar quais fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015.

O *Problema buscou saber*: quais os fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais, 8º ao 9º, do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015?

O *Objetivo Geral* é: Analisar os fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais, 8º ao 9º, do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015. Os *Objetivos Específicos* são: 1) Identificar os fatores pessoais que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015; 2) Identificar os fatores ambientais que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015; 3) Identificar os fatores pedagógicos que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015.

Esta *pesquisa se justifica* pois para adquirir a capacidade de ler é compreender um mundo que vai além da simples decodificação de sinais é estudar as entrelinhas do autor mostrando um mundo cada vez maior e mais surpreendente, pois o ato de ler proporciona a descoberta do mundo da leitura, um mundo totalmente novo e fascinante, estabelecendo uma visão prazerosa sobre a mesma, de modo que torne um hábito contínuo. A leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo devendo fazer parte de seu cotidiano e desenvolvendo a criatividade e a sua relação com o meio externo.

O interesse pelo tema Fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015, surgiu durante as observações feitas em sala de aula, através das quais se percebe que a maioria dos alunos ainda não têm consciência da importância e da necessidade da leitura em seu processo de aprendizagem, e esse desconhecimento cria obstáculos no processo de desenvolvimento do aluno isto é, na maioria das vezes leem por obrigação, leem somente o que lhe é determinado, sem dar à leitura seu valor real, sem perceber a necessidade de ler. Ainda, que os alunos apresentam um nível de leitura insatisfatório para a série em que se encontram, e tendo em vista que a cada atividade proposta, os alunos não conseguem efetua-las porque não conseguem ler e interpretar o que leem.

Entretanto deve-se buscar informações, conhecimentos, para enriquecer o vocabulário, para estudar as entrelinhas e viajar no mundo encantado do desconhecido. O estudo leva o leitor a interagir diretamente com o que está sendo lido, mergulhe nos encantos da literatura, viajando, vivenciando, transformando, o leitor torna-se atuante diante do texto, pois ele o compreende de várias formas, em situações diversificadas, a leitura, dessa forma, é algo individual, particular numa escrita voltada para o coletivo. O verdadeiro leitor, ler de diferentes formas e tem

diferentes interpretações, pois o mesmo texto lido diversas vezes tem análise diversificados.

Sendo assim, a leitura deve ser trabalhada de acordo com o gênero textual a ser utilizado (poesia, resumo, dissertação, memorial, artigo científicos entre outros); tendo objetivos diferentes para cada tipo de texto. São diversas as maneiras de ler (leitura por prazer, por conhecimento, por informação...) como diversos são os textos e os objetivos de leitura, e isto requer conhecimento da clientela escolar que se pretende trabalhar ou se trabalha em sala de aula, pois assim, se tem maior eficácia em criar leitores assíduos e eficazes, não só em textos literários mas em qualquer tipologia textual.

## **2.-Fatores que influenciam o interesse pela leitura: Conceitos.**

Fatores que influenciam o interesse pela leitura correspondem as modificações por parte de um todo, com suas modificações. A leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interação. Muitas pessoas dizem não ter paciência em ler um livro, no entanto isso acontece por falta de hábito, pois se a leitura fosse um hábito rotineiro as pessoas saberiam apreciar uma boa obra literária. A leitura é imprescindível no processo de emancipação do homem. É ela que fornece subsídios para que ele seja inserido na realidade de forma consciente e crítica e assim exerça seu papel de cidadão participativo na sociedade. Vários são os autores que discorrem sobre esta atividade dentre eles. Para Silva (1987): Ler é, em última instância, não só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Quem ler, vive, trabalha de forma amigável, natural, e sobre tudo modifica, sente prazer em ler e esse prazer acontece quando é trabalhado dentro do contexto no qual convive. Como: Martins (1994) confirma que certamente aprendemos a ler a partir de nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele. O primeiro passo que damos para aprender a ler se encontra no nosso primeiro contato com o mundo. Começamos a compreender e dar sentido ao que e/ou a quem nos cerca e, mediante esse processo, estamos fazendo leitura. Nas palavras da autora, "a leitura é a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo". Ela permite a descoberta de características comuns e antagônicas entre os indivíduos, grupos sociais e as várias culturas.

### **2.1.-Motivação.**

A autora Bock (1999, p. 120) destaca que a motivação continua sendo um complexo tema para a Psicologia e, particularmente, para as teorias de aprendizagem e ensino. A motivação é um fator que deve ser equacionado no contexto da educação, ciência e tecnologia, tendo grande importância na análise do processo educativo, suas

ações dinamizadoras possibilita o indivíduo alcançar seus objetivos com eficiência. Sendo assim o ato de motivar requer força de vontade do educador fazendo também um interligação com ambiente escolar. E assim trabalhar com motivação possibilita aos discentes uma concentração desejável, tornando suas tarefas essenciais em seu dia a dia, pois a motivação eleva seu alto estima despertando assim o prazer de ler. Uma leitura motivadora transforma, vivencia, e torna o sujeito crítico, um verdadeiro leitor.

Bock (1999) também afirma que a preocupação do ensino tem sido a de criar condições tais, que o aluno "fique a fim" de aprender. Todo que fazem parte do processo de ensino aprendizagem são responsáveis por criar esta motivação dentro do contexto escolar, principalmente o professor, as aulas sendo motivadas se torna riquíssimas e atraente, o aluno será estimulado a aprender e desenvolver uma boa leitura. Desta forma, cabe escola estimular diferentes práticas que capacitem o aluno para as diversas habilidades que lhe são requeridas. O ensino não individualizado, frequentemente dogmático, em que as motivações pessoais não são consideradas e no qual os materiais não são adequados as suas formalidades, é responsável pelo fracasso de muitos escolares na aquisição de sua habilidade para ler.

## 2.2.-Dificuldade de Aprendizagem.

Aprender a ler ou gostar de ler não é uma tarefa fácil, requer muito cuidado dedicação, compromisso e que às vezes adquirindo tudo isso ainda sente dificuldade em aprender, é preciso que se compreenda que a dificuldade em aprender não é proveniente somente de como o conteúdo é trabalhado em sala, mas também de fatores presentes no indivíduo que diminuem suas chances de aprendizado. Assim, mesmo tendo professores capacitados e materiais didáticos atualizados, ainda existirão crianças com dificuldade de aprendizagem, porque há vários fatores que levam à sua incidência.

Atualmente, os alunos também mostram ao professor a sua recusa em aprender. A indisciplina é o ponto chave para essa recusa, a violência, depressões e também as frustrações estão moldando educandos sem capacidade inicial para a aprendizagem e a ideia de um aluno perfeito e de ser um professor excelente cria no educador muitas frustrações assim como exclusões em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem. O ato pedagógico se prendendo a um ideal, acaba por inverter a tarefa educativa, em que o aluno deve dar provas da sua capacidade para conhecer e aprender. As diferenças culturais são vistas pelo educador como deficiência de bagagem cultural e o aluno não é visto como um sujeito marcado pelo desejo de conhecer, o que é precípuo para a relação com o conhecimento (Porto, 2005).

Assim sendo, a aprendizagem envolve em múltiplos fatores, que se implicam mutuamente e que embora possamos analisá-los separadamente, fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito. O avanço tecnológico cada vez mais se

destaca e crianças e jovens o acompanha naturalmente, que por muitas vezes chega a ser prejudicada, pois se desenvolve além de sua idade. No entanto, para a Psicologia, o conceito de aprendizagem não é tão simples assim. Há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos leva a aprender um comportamento que anteriormente não apresentávamos um crescimento físico, descobertas, tentativas e erros, ensino, etc. (Bock, 1999).

A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações. De acordo com Bock (1999), o processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva é o que os cognitivistas denominam aprendizagem. A abordagem cognitivista diferencia a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa. Bock (1999) destaca que a aprendizagem mecânica refere-se à aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva.

### 2.3.-Fatores ambientais.

Os fatores ambientais são muito importantes e essencial no aprendizado e no desenvolvimento da leitura os quais nesta pesquisa estão sendo investigado os seguintes: ambiente escolar, ambiente familiar, ambiente social e ambiente tecnológico. O ambiente escolar é primordial na vida do indivíduo e com certeza, é o agente principal em todo o processo de ensino do indivíduo, pois a escola é o segundo responsável pela educação, é o caminho que direciona toda uma vida e por isso deve estar preparado para oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Com relação a essa consideração vale ressaltar a citação de Smith e Strick (2001) que diz: A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também, devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem (idem).

Se não há oferta dessa natureza, os discentes muitas vezes não são capazes de desempenhar da melhor forma em sala de aula. Salas de aulas lotadas, professores sobre carregados e despreparados, bem como materiais didáticos inadequados que comprometem a capacidade dos alunos para aprender. A realidade das escolas principalmente na rede pública é bastante visível no que se refere a falta de estrutura física e pedagógica. Muitos alunos ditos como "fracos" são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais e que em muitos momentos a culpa será do aluno por não conseguir aprender, logo dizem esses alunos não querem nada, isso porque a instituição não tem nada a oferecer, sobre caindo assim no aluno à responsabilidade do não aprender. Escola preparada, educação de qualidade.

Crianças que apresentam alguma dificuldade precisam ser encorajadas e direcionadas a trabalharem uma aprendizagem significativa, caso contrário haverá

regresso escolar. Se forem publicamente envergonhados ou penalizados por seus fracassos, os permanecerão desmotivados por muito tempo. A perda do interesse pela educação e a falta de autoconfiança em si própria podem continuar afligindo-os. (...) a intervenção para crianças com dificuldades de aprendizagem, frequentemente, exige menos uma "correção" da criança que a melhora no ambiente no qual ela está sendo educada. A classe certa, o currículo certo e o professor certo são críticos para essas crianças, e sua escolha, em geral, faz a diferença entre o fracasso frustrado e o sucesso sólido" (Smith e Strick, 2001).

#### 2.4.-Ambiente Familiar.

O ambiente familiar também é um fator primordial para determinar se a criança aprende bem ou mal. É nele que são transmitidos os valores, os costumes e a cultura familiar. Este ambiente precisa ser acolhedor, compreensivo, estimulante e encorajador, passando assim tranquilidade, segurança e autoconfiança para a criança. Através de seus valores formam-se cidadãos do bem e é a partir da sua educação que vai se desenvolver socialmente e culturalmente. Segundo Bock (2004): "A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisa de uma "família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade.

Receber carinho e atenção dos seus familiares é um direito da criança e dever dos pais. Essas atitudes fazem com que durante toda a vida pessoal e escolar da criança sejam de reflexos positivos, independentemente da experiência vivida ter sido um sucesso ou fracasso, pois a família é a base para uma educação de qualidade, nada melhor que está de bem com a vida para desenvolver a aprendizagem. Famílias envolvidas e incentivadoras são facilmente identificadas, mesmo quando o educando apresenta alguma deficiência na aprendizagem, pois sua vontade em vencer os desafios é mais forte do que o problema em si.

#### 2.5.-Fatores pedagógicos.

Os conteúdos curriculares são os conhecimentos sistematizados e, organizado de uma forma dinâmica, e que os mesmos possam suprir as necessidades de cada discente, respeitando-os em sua totalidade. É o ponto de partida para leitura por informação, por conhecimento e para o desenvolvimento da leitura por prazer. Além do mais é através do desenvolvimento dos conteúdos que conseguimos alcançar os objetivos desejados em todas as etapas dentro do contexto escolar. A escola não precisa seguir o guia oficial no pé da letra, pois a mesma precisa adaptar com a realidade na qual os discentes estão inserida, a escola como o todo seleciona experiências que mais poderão contribuir para alcançar os objetivos dos alunos, das suas famílias e da comunidade.



As ideias abordadas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem evidenciam a importância que tem o professor para a concretização de uma educação e ensino de qualidade. Isto é assim, porque, o professor detém uma visão de sociedade, mundo, educação e homem que influenciará diretamente no tipo de encaminhamento que imporá à sua prática pedagógica, afetando o conteúdo da educação dos seus alunos, com abrangências para uma vida inteira (Carvalho e Diogo, 1999: 48).

Antunes (2001: 253), coloca que depende da postura e da sua atuação do professor de ser um excelente promotor da criação de condições para que as pessoas prossigam no seu processo de crescimento e emancipação pessoal. Caso contrário, refere a mesma autora, o professor poderá representar um obstáculo incontornável a esta criação. Nisso, conforme refere Delors (1996: 136), nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. Para Delors (1996: 136-137), a "qualidade do professor" passa por um conjunto de medidas entre as quais cita: o recrutamento, a formação inicial, contínua e pedagógica, o controle, a gestão, a participação dos agentes exteriores à escola, melhoria das condições de trabalho e a qualidade dos meios de ensino.

## 2.6.-Planejamento das Atividades.

Planejamento é uma necessidade de todos os profissionais em sua determinada função, os indivíduos em todos os momentos estão planejando. Planejar é investigar, analisar a realidade para assim propor uma intervenção eficaz. Ao se tratar de planejamento das atividades no contexto escolar correspondem a seleção e organização das atividades discentes e da experiências de aprendizagem, e que este seja baseado na realidade de cada aluno, para assim, alcançar os objetivos desejados. Percebe-se que a grande maioria dos profissionais da educação tem dificuldades em planejar suas aulas, muitas vezes, devido não conhecer o verdadeiro significado de planejar e de não compreender a importância desse ato em sua prática pedagógica.

Segundo Oliveira (2007; p.21): [...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar. Portanto cabe ao docente diagnosticar seus alunos e em seguida promover as propostas de intervenções necessária para atingir o esperado dentro de sua realidade e assim o professor atingirá seus objetivos e com isso levanta sua autoestima por saber que seu trabalho teve um bom desenvolvimento.

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

As características da pesquisa possui um enfoque quantitativo. A seguir apresenta-se os passos para a identificação dos trabalhos relevantes sobre o temática fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais, 8º ao 9º, do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum/MA. Enfoque da pesquisa: O enfoque desta pesquisa é quantitativo, pois verifica e explica a influência de variáveis pré-estabelecidas sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. Segundo Martinelli (1994, p. 34): a abordagem quantitativa quando não exclusiva, serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa. Para muitos autores a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua, sem confinar os processos e questões metodológicas a limites que contribuam os métodos quantitativos exclusivamente ao positivismo ou os métodos qualitativos ao pensamento interpretativo, ou seja, a fenomenologia, a dialética e a hermenêutica.

Nível de pesquisa: o nível desta pesquisa é do tipo descritiva, tendo como finalidade determinar e descrever os fatores que influenciam no interesse pela leitura. Esse tipo de pesquisa estabelece relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado. Variáveis relacionadas à classificação, medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado. Segundo Silva & Menezes (2000, p.21), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

A amostra da pesquisa será voltada aos anos finais do ensino fundamental, composta de 07 turmas, sendo 04 do 8º ano e 03 do 9º ano que corresponde a 187 alunos e 18 professores. A maioria desses alunos reside em bairros, onde há escolas, porém preferem se deslocar por ser conceituada como uma das melhores escolas do município de Tuntum/MA. As Técnicas, os instrumentos para coleta dos dados será usado um questionário dicotômico fechado, com duas opções de respostas, questionário tricotômico com três opções de resposta e policotômico e observações realizadas nas salas de aulas.

### **4.-Discussão dos Resultados.**

#### **4.1.-Análise dos dados: Professores.**

O fator pessoal que influenciam o interesse pela leitura. 100% no que tange a influência dos fatores pessoais na prática da leitura dita sobre a participação direta de um fator que culmina na ausência do hábito da leitura na vida do professor que, enquanto educador necessita de uma postura leitora para o incentivo da mesma aos educandos. Nessa perspectiva, o professor deve manter a postura de pesquisador

para que possa promover, com propriedade, a descoberta de novos conhecimentos aos seus alunos, ou seja, o educador para ensinar de forma eficaz, deve estar em constante aprendizado e ler continuamente durante toda a sua vida.

Quanto a motivação influencia no interesse pela leitura. Os professores colocaram que a motivação influencia em 100% no interesse pela leitura. Este fator é essencial para o desenvolvimento das crianças de modo que, os profissionais precisam fazer uma autoanálise para tornar as aulas motivadoras, para que haja uma boa leitura, caso contrário, a ausência de motivação por parte do professor, pode configurar-se em um problema educacional.

Sobre a dificuldade de aprendizagem. Dos entrevistados 83% afirmam que a não assimilação de conteúdo influencia sim no interesse pela leitura. Em contra partida, 17% defendem que a dificuldade de aprendizagem não influencia, necessariamente, para os interesses literários

Se influenciam no interesse pela leitura. Dos professores pesquisados 44% afirmaram que as dificuldades de aprendizagem influenciam no interesse pela leitura na questão anterior, fundamentaram-se em sua própria realidade em sala de aula. Os fatores que implicam no desinteresse pela leitura, segundo os entrevistados, são os problemas familiares, que em sua maioria, representam a maior dificuldade, seguida por inadequação na prática de ensino (quando não há uma metodologia de estudo que proporciona a leitura), ausência de ambientes estimuladores em casa e déficits cognitivos. A aprendizagem influencia no interesse pela leitura, pois 94% dos docentes responderam que sim. Desta forma, quando se trata de buscar conhecimentos, percebe-se que a maioria dos professores acredita que a aprendizagem influencia no interesse pela leitura já que o aprender é um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. E apenas uma minoria acredita que a aprendizagem não influencia no interesse pela leitura.

Fator ambiental: Ambiente Escolar. O ambiente escolar como um dos agentes do processo de ensino aprendizagem do indivíduo. Dos pesquisados, 89% colocam que a infraestrutura escolar, contribui para que os estudantes tenham gosto pela leitura, tendo em vista que, quando o ambiente colegial possui aspectos mais intelectuais (como biblioteca), o aluno se sente instigado a ler. Motivar a criança a aprender algo novo é essencial para o sucesso. O aluno precisa ser estimulado a construir seus sistemas interpretativos, ou seja, a pensar em diferentes hipóteses para construir seus conhecimentos e um ambiente favorável para tal ação possibilitará de maneira significativa o desenvolvimento da leitura e, por conseguinte o hábito da leitura pelo aluno.

Freire (1995, p. 190) coloca que ler é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência.

É notório que, para a concretização do hábito de ler do professor, a motivação é item indispensável, sobretudo, faz-se necessário compreender que a ausência da mesma pode configurar-se em um entrave na conquista da prática da leitura dos alunos. Essa situação, vista por outro prisma, pode ser usada como próprio incentivo do professor em continuar a ler. Vale destacar que os verdadeiros sujeitos do processo do ensino e incentivo à leitura, precisam trabalhar em conjunto com interatividade e harmonia. Se assim acontecer, certamente tanto família quanto escola e conseqüentemente toda a sociedade ganhará com este trabalho coletivo, visto que a construção de um indivíduo crítico e autônomo capaz de até mesmo transformar o mundo é de responsabilidade de todos.

#### 4.2.-Análises dos dados: Questionário alunos.

O questionário aplicado aos alunos teve por objetivo compreender o nível de satisfação dos mesmos em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, bem como o seu próprio interesse pela leitura levando em consideração todos os fatores apresentados no questionário anterior.

Questionamentos	Análises
Os professores utilizam práticas motivadoras que despertam interesse pela leitura?	Evidenciou-se que a maioria dos alunos percebe que nem sempre o professor utilizam novas práticas em sala de aula, o que demonstra que os alunos estão atentos as práticas usadas por seus professores, 96% dos alunos entrevistados, que corresponde a um total 70 alunos afirmam que, seus professores sempre fazem usos de novas práxis em sala de aula. Porém apenas 4% dos alunos afirmam que o professor nunca desenvolve práticas motivadoras para o desenvolvimento da leitura.
Você considera que a leitura ajuda a superar as dificuldades de aprendizagem?	Dos entrevistados 85% afirmam que a leitura ajuda a superar as dificuldades de aprendizagem, demonstrando que a leitura em sala de aula tem uma poder transformador na vida acadêmica dos docentes. Essa informação apresenta o real retrato da realidade desses alunos no que tange o hábito da leitura, o que deve despertar em cada profissional uma reflexão mais ampla sobre o tema em questão, pois a formação dos educandos é que se encontra em risco se não for bem analisada e revista, pois eles necessitam de uma transformação intelectual através do ato da leitura.

Você considera a leitura importante para sua aprendizagem?	Apenas 66% dos entrevistados consideram a leitura importante para a aprendizagem no presente gráfico, o que nos faz refletir sobre a realidade dos demais alunos enquanto leitores, uma vez que não acham que a leitura pode contribuir para sua aprendizagem.
Você considera o ambiente escolar favorável para despertar o interesse pela leitura?	53% dos alunos consideram o ambiente escolar favorável para o hábito da leitura, revelando assim um ambiente promovedor e incentivador, mas que necessita de mais melhoria e de um trabalho que possa envolver a todos, buscando despertar ainda mais a prática da leitura, pois 47% afirmam que a escola necessita melhorar, provando que, mesmo a escola estimulando e buscando novos incentivos à leitura, os profissionais devem refletir sobre toda e qualquer prática que desperte ainda mais o gosto dos docentes nesse universo literário
Em sua casa, seus familiares praticam a leitura?	78% afirmam que seus familiares praticam a leitura e que serve de exemplos motivadores. Enquanto 22% dos alunos afirmam que, seus familiares não praticam a leitura no seio familiar o que deixa subtendido que o interesse pela leitura é uma ação individual e que eles não têm pais leitores, ou seja, exemplo nenhum de hábito de leitura dentro do seu ambiente familiar.
Você acredita que o ambiente social (a carência afetiva, falta de moradia, alimentação, família desestruturada, problemas familiares), influencia no interesse pela leitura?	71% dos entrevistados afirmam que, todos os fatores sociais influenciam no interesse pela leitura. Demonstrando que, ações e consequências expostas pela sociedade tem grande influência na formação dos educandos, e que não só a família e escola tem que ter uma visão mais ampla sobre esses fatos que podem atingir os discentes. Todos devem ter conhecimento sobre tudo o que ocorre com os educandos.

Fonte: A própria pesquisa.

De acordo com os alunos o hábito de ler, o ambiente escolar a qual estão inserido precisa ser agradável e estimulador, o que é essencial, uma vez que, esse fator é muito importante na vida do indivíduo e com certeza, é o agente principal em todo o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo, pois a escola é o segundo agente responsável pela educação e formação da criança. É o caminho que direciona toda uma vida e, por isso, deve estar preparada para oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Com relação a essa consideração vale ressaltar a citação de Smith e Strick(2001) que diz: a fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também, devem ter oportunidades apropriadas de

## 5.-Conclusão.

Conclui-se, que os fatores pessoais, ambientais e pedagógicos influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais, 8º e 9º, do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA durante o ano de 2015 e são muitos os aspectos que influenciam tanto de maneira positiva quanto negativa. Assim como expressam as conclusões específicas a seguir: No que trata dos fatores pessoais foi na motivação, que detectou que, para os professores pesquisados a motivação é uma poderosa influência para o desenvolvimento do interesse pela leitura dos alunos. Os professores ressaltam que as aulas precisam ser motivadas e dinâmicas para a concretização do hábito de ler. Os alunos afirmam que grande parte dos professores utilizam práticas inovadoras em sala de aula.

É preciso motivar a participação dos alunos cotidianamente em situações nas quais eles possam ouvir a leitura em voz alta para que haja uma aproximação com os livros. Desta forma, é necessário que modifiquem as práticas de leitura a partir do desejo e do interesse do aluno. Estes aspectos devem ser considerados pelo professor ao escolher os materiais de leitura, além disso, a própria dinâmica em sala de aula necessita agregar as novidades, pois que estas estão presentes no mundo dos alunos. Uma aula interessante e inovadora não pode desprezar a infinidade de recursos tecnológicos específicos para educação, tais como as TIC's (Tecnologia da informação e comunicação). Assim, motivar o aluno a aprender algo novo é essencial para o sucesso. Ele precisa ser estimulado a construir seus sistemas interpretativos, ou seja, a pensar em diferentes hipóteses para construir seus conhecimentos e um ambiente favorável para tal ação possibilitará de maneira significativa o desenvolvimento da leitura e, por conseguinte o hábito da leitura pelo aluno.

Quanto à *dificuldade de aprendizagem*, este é um fator pessoal que exerce a influência negativa no hábito de ler. A não assimilação de conteúdos por parte dos alunos traz como influência negativa o desinteresse pela leitura. Destacam-se, neste indicador, os problemas familiares. Os alunos afirmam que a falta de leitura dificulta a aprendizagem, no entanto a maioria não tem hábito de ler.

Referente à *aprendizagem* enfatiza-se a importância do professor buscar aprendizagens novas, pois se ele não tem integrado os conteúdos atribuindo sentido aos mesmos, o aluno o perceberá como algo sem continuidade, ou seja, entenderá que o que aprendeu não terá utilidade para vida. Uma das formas de dar continuidade, ou seja, contextualizar as práticas de leitura é orientar-se pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser; isso refletirá negativamente no desenvolvimento do aluno leitor, pois, segundo os alunos a leitura não tem muita importância para o desenvolvimento da aprendizagem, percebe-se com tal resposta que os discentes não têm interesse algum sobre o ato de ler. Diante do exposto obteve-se que os fatores pessoais influenciam positivamente no interesse pela leitura dos alunos das séries finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na Cidade de Tuntum - MA

durante o ano de 2015, alcançou-se, pois, o primeiro objetivo específico desta investigação.

Dentre os *fatores ambientais* identificou-se que o *ambiente escolar* necessita de ajustes para que este seja uma influência positiva no desenvolvimento do interesse pela leitura nos alunos. Os alunos entrevistados o apontam como regular no que diz respeito a sua influência, precisa, pois adequar-se eliminando os aspectos negativos destacados na investigação. São eles: as salas de aula lotadas e a inadequação do ambiente físico. Assim como o ambiente escolar, o *ambiente familiar* também tem sido uma influência negativa no interesse pela leitura. Aponta-se como principal elemento que atua negativamente no interesse da leitura destes alunos a própria família, que não propicia um lar em condições físicas e psicológicas que o torne acolhedor, compreensivo e afetuoso. Não havendo clima favorável para a prática de leitura. Segundo os discentes, a família não oferece um ambiente leitor, dos entrevistados apenas 12% responderam que sim, observando assim que em casa a prática de leitura nem sempre é realizada ou priorizada.

O *ambiente social, ou seja, o contexto social, econômico e cultural, no qual o aluno está inserido, nesta investigação aparece como uma "influência negativa"* para o desenvolvimento do hábito de leitura. Identificou-se que, na opinião dos professores, não há estímulo na comunidade que o aluno integra às práticas de leitura. O ambiente social (a carência afetiva, falta de moradia, alimentação, família desestruturada e problemas familiares), não oferece estímulo para que o aluno leia. Porém, os alunos afirmam que o ambiente social no qual eles integram é uma influência positiva para a prática leitora. Se na família e na comunidade, as pessoas praticam a leitura habitualmente, significa dizer que esta prática, uma vez que valorizada socialmente, também será valorizada pelos jovens, haja visto que estes aprendem também através dos exemplos e de suas vivências. O jovem internalizará a leitura como uma prática que pode ser tão ou mais interessante que a televisão. Vale destacar que os verdadeiros sujeitos do processo do ensino e incentivo à leitura, precisam trabalhar em conjunto com interatividade e harmonia. Se assim acontecer, certamente tanto família quanto escola e consequentemente toda a sociedade ganhará com este trabalho coletivo, visto que a construção de um indivíduo crítico e autônomo capaz de até mesmo transformar o mundo em que vive é de responsabilidade de todos.

## 6.-Bibliografia.

- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*, Lisboa: Instituto Piaget de Artes Médias.
- Bock, A.M.B. (org). (1999). *Psicologias, uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva.
- Carvalho, A., Diogo, F. (1999). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Portugal: Edições ASA.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). *Lei 9394/96/LDB*. Brasília: Ministério da Educação.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Martinelli, M.L. (1994). *O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social*. Ed. nº 1. São Paulo: PUCSP.
- Martins, M.H. (1994). *O que é leitura*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, ed.19, p.12-56.
- Morales, P.V. (2001). *A relação professor-aluno o que é, como se faz*. São Paulo. Editorial y Distribuidora.
- Oliveira, D.P.(2007). *Rebouças de planejamento Estratégico. Conceitos, metodologia e práticas*. São Paulo: Atlas, ed.23, p.10-50.
- Piletti, N. (1999). *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, ed.25, p.6-45.
- Porto, O. (2005). *Psicopedagogia Institucional. Teoria e prática e assessoramento psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Silva, E.T. (1987). *Leitura e Realidade Brasileira*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Strick, C., Smith, L.(2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: ARTMED.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



**Gestão escolar e IDEB: propostas e suas relações para o crescimento do índice de desenvolvimento da Educação Básica dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Paragominas/PA-Brasil.**

*(School management and IDEB: proposals and their relationships for the growth of the index of development of the Basic Education of the Final Years of Elementary Education in the Municipal Schools of Paragominas/PA-Brazil.)*

**Eliane Silva da Costa**

Escola Mun. do Ens. Fundamental Maria da Silva Nunes, Paragominas-Pará-Brasil

*Páginas 28-41*

*Fecha recepción: 24-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

**Resumo.**

Este artigo buscou respostas sobre a Gestão escolar e o IDEB enquanto proposta, qual a relação para o crescimento do índice de desenvolvimento da educação básica dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Paragominas/PA de 2013 a 2015. A abordagem do estudo foi qualitativo-quantitativo, do tipo exploratório descritivo, com o objetivo de analisar a função do Gestor frente a melhoria da educação e como executa as estratégias para melhorar a qualidade do ensino, bem como, de se empenha para elevar o índice nos exames nacionais tipo do IDEB-MEC. Contudo,, pode-se constatar que das quatro escolas pesquisadas do Ensino Fundamental, todas obtiveram a diminuição em seu IDEB.

**Palavras-Claves:** gestão; índice; crescimento; desenvolvimento; educação

**Abstract.**

This article sought answers about school management and the IDEB as a proposal, what is the relation for the growth of the index of development of the basic education of the final years of the elementary school of the municipal schools of Paragominas/PA from 2013 to 2015. The approach of the study was descriptive exploratory type, with the objective of analyzing the Manager's role in the improvement of education and how to implement the strategies to improve the quality of education, as well as to strive to raise the IDEB MEC. However, it can be seen that of the four schools of primary education, all obtained the decrease in their IDEB.

**Keywords:** management; index; growth; development; education

## **1.-Introdução.**

Este artigo tem como objetivo explicar, detectar as estratégias e práticas utilizadas pelos gestores e pela equipe escolar nas escolas municipais de Paragominas A, B, C e D nos resultados das avaliações nos exames nacionais em 2013-2015. Assim, o interesse em estudar o referido tema surge da necessidade de conhecer como a gestão escolar estabelece as bases para que os processos pedagógicos se desenvolvam com qualidade, devendo conferir autonomia e responsabilidades aos profissionais envolvidos.

Para tanto, este artigo está organizado em tópicos para garantir o entendimento da temática em foco. Buscou-se através da revisão da literatura o aprofundamento do referencial teórico que se articula à investigação, além da análise dos resultados que deve ser ordenado por: análise dos documentos, análise das entrevistas, análise e da observação, entretanto, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, que será exploratório e descritivo.

A metodologia utilizada envolveu a pesquisa qualitativa para explorar e descrever todas as informações possíveis durante a coleta de dados e do estudo quantitativo, para demonstrar através de números e resultados, bem como analisar tabelas e gráficos relacionados com a diminuição do índice de desenvolvimento da educação básica- IDEB nos anos de 2013 e 2015. Desta forma este estudo adquire mais profundidade em seus procedimentos científicos.

Os exames nacionais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) revelam um grande impacto para a cidade e servem de referência nacional para outros municípios pelo seu desenvolvimento no setor primário, secundário, bem como no setor terciário em que se encontra a educação. Temos o IDEB de 2013 e 2015 deste município abaixo do índice nacional, é uma estratégia de relacionamentos entre União, Estados e Município estabelecendo uma relação direta entre governadores e Prefeitos.

Por fim, estes resultados denunciam o fracasso educacional brasileiro e podem evidenciar problemas tanto na gestão escolar como na ação do educador em classe, assim estes dados servem para dar consistência no desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo das instituições de ensino.

## **2.-A Gestão e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da ed. Básica.**

A trajetória da gestão educacional na administração surge a partir da abordagem clássica de Taylor e Fayol, este "define o ato de administrar como: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar." Chiavenato (2004). Colabora com o autor ainda Paro (2012: 25) "está se configura como uma atividade exclusivamente humana já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente os objetivos a serem cumpridos". Assim a Administração é uma ciência social e se resume na ação - a função por meio das pessoas para a obtenção dos melhores resultados."

Desta forma, a administração escolar pautou-se no modelo de administração de empresas, entretanto, como cita Cunha (2012: 34): "é importante ressaltar que a instituição escolar representa a esfera micro dos sistemas de educação, sendo um espaço onde são desenvolvidas as ações eminentemente pedagógicas". Por certo que não é a mesma coisa, porém utilizar-se dos conceitos da administração era a forma mais viável para atender às demandas no âmbito escolar.

Contudo, este aporte na administração levou às ideias da prática de uma gestão educacional baseada numa abordagem democrática para a escola pública e tudo se deu em decorrência dos processos históricos pelos quais passou o Brasil com a redemocratização da sociedade brasileira, idos anos 80, pois a gestão escolar partindo deste enfoque e por estar pautada em uma gestão administrativa deve comportar-se para desenvolver as competências para alcançar resultados eficientes e eficazes com suporte nos sistemas logísticos e administrativos.

A organização deve ser elementar na rotina da gestão educacional utilizando-se das inúmeras formas de gestar para a melhoria contínua das ações administrativas. A adequação dessa gestão deve estar em acorde com a realidade das instituições de ensino, concorda-se com os autores Lima et al. (2014: 143) quando eles dizem que a gestão educacional se apoiou na administração empresarial e afirmam que mesmo assim as perspectivas dentro das unidades de ensino mudaram quando colocam que:

No entanto, esta foi sufocada por outra concepção de gestão educacional, surgida não dos objetivos de um mundo comercial e competitivo, mas reflexo da natureza, das funções, dos objetivos e dos valores embutidos nas organizações educativas, alicerçados em uma esfera de formação humana e, também, sociocultural, respeitando, portanto, os valores, concepções, especificidades e singularidades que diferenciam este ambiente da mera administração capitalista.

A concordância da gestão educacional com a administrativa deve, mesmo seguindo o molde dos conceitos da área da administração, coadunar-se com as ações pedagógicas e educacionais das instituições de ensino. Portanto a área administrativa deve possibilitar à gestão educacional suporte para o desenvolvimento de rotinas administrativas que vão também favorecer resultados com eficiência no que se refere à administração de projetos e outros recursos financeiros.

Atualmente, a realidade das instituições de ensino no Brasil perpassa por outras óticas que vão além de ações nas áreas pedagógicas e educacional, em sua essência. A atuação da escola também depende dos inúmeros projetos em parceria com os governos, daí a importância de levar a característica administrativa para dentro da escola a fim de esta se adéque às exigências desses projetos que trazem recursos financeiros e que precisam que os gestores tenham o mínimo de conhecimento para prestação de contas.

Portanto como Cezario (2013: 1) se reporta: O conceito de gestão está associado a moderna conjuntura política de Gestão Participativa, onde surgem mecanismos de participação popular, como uma iniciativa inovadora chamada de Orçamento Participativo, que com sua aplicação possibilita a participação da sociedade na definição das prioridades, compartilhando o poder de decisão e planejamento antes restrito aos representantes eleitos pelos mesmos.

Na análise dos autores Lima et al. (2014: 134) a gestão na escola para ser boa precisa atender às seguintes prerrogativas para obter resultados favoráveis: Para uma boa gestão da escola torna-se evidente a responsabilidade dos gestores no planejamento, na organização, na direção e no controle das atividades instituídas pela mesma. Nessa perspectiva, a “nova escola” assume um compromisso claro de executar seu trabalho com eficiência, eficácia e qualidade em busca de resultados positivos junto às comunidades assistidas aplicando os modelos de gestão, princípios e funções administrativas.

## 2.1.-Teorias Administrativas.

Em decorrência das crescentes transformações sociais e econômicas do mundo a partir, principalmente do século XIX, a administração precisou sofrer nova abordagem inserindo novas variáveis (tarefas, estrutura, pessoas, ambiente, tecnologia e competitividade) que em conjunto influenciaram as teorias administrativas. Na análise de Chiavenato (2008: 24): Apesar de todas as críticas aos postulados clássicos e aos enfoques tradicionais da organização, os princípios de Administração, a departamentalização, a racionalização do trabalho, a estrutura linear ou funcional, enfim, a abordagem clássica nunca foi totalmente substituída por outra abordagem. Todas as teorias administrativas posteriores se assentaram na Teoria Clássica, seja como ponto de partida, seja como, crítica para tentar uma posição diferente.

Ainda para Chiavenato (2008: 53): “As organizações são projetadas e administradas de acordo com certas teorias administrativas. Cada teoria administrativa baseia-se em convicções sobre a maneira pela qual as pessoas se comportam dentro das organizações”. Inicialmente os autores clássicos buscavam desenvolver estudos que tinham como objetivo a criação de uma ciência administrativa que tivesse como enfoque a solução dos problemas organizacionais, baseado na divisão do trabalho, especialização, coordenação e atividades de linha de staff, em lugar das leis científicas. Neste contexto histórico, que surgiram as Teorias da Administração dividindo-se em: Teoria Científica e Teoria Clássica e tem início a abordagem clássica da administração.

## 2.2.-Teoria Científica.

A abordagem clássica da Administração ergue-se a partir do século XX com dois pioneiros, engenheiros, sendo um americano e outro europeu – Frederick Taylor e Henry Fayol, respectivamente. Ambos desenvolveram princípios gerais com bases

científicas, mesmo com pontos de vistas diferentes, elaboraram postulados que se complementam e ao mesmo tempo vieram para organizar a Administração como ciência.

A Administração Científica desenvolvida por Taylor entre outros engenheiros dentro dos Estados Unidos tinha como ideia básica que para aumentar a produtividade da empresa teria que aumentar a eficiência a nível operacional, ou seja, no nível dos operários. Chiavenato (2008: 3-4) destaca: "Esse cuidado analítico e detalhista permitia a especialização do operário e o reagrupamento de movimentos, operações, tarefas, cargos, etc" a ênfase nas tarefas feita no nível do operário para Chiavenato (2008: 3) predominava: "... na divisão do trabalho do operário, uma vez que as tarefas do cargo e o ocupante constituem a unidade fundamental da organização."

O principal objetivo deste tipo de Administração era propiciar o máximo de prosperidade para empregadores e empregados. Sendo que esta identidade de interesses se preocupou mais com as técnicas do que com a própria filosofia da Administração Científica, pois para Chiavenato (2010: 206): "A abordagem humanística substituiu a ênfase antes colocada nas tarefas (Administração Científica) e na estrutura organizacional (Teoria Clássica e da Burocracia) pela ênfase colocada nas pessoas e nos grupos sociais." Assim foi o primeiro passo para a busca de uma teoria administrativa com outra visão, diante deste cenário surge a Teoria Clássica da Administração.

### 2.3.-Teoria Clássica.

A Teoria Clássica da Administração surge no início do século XX em meio às mudanças progressivas, principalmente quanto à industrialização; em virtude deste panorama houve a necessidade de padronização e simplificação da produção além da especialização da mão de obra a fim de alcançar a eficiência nos resultados. Esta teoria se desenvolveu na Europa, o renomado autor Chiavenato (2008: 3) cita: Um era americano, Frederick Winslow Taylor, e iniciou a chamada Escola da Administração Científica preocupada em aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho do operário. O outro era europeu, Henri Fayol, e desenvolveu a chamada Teoria Clássica, preocupada em aumentar a eficiência da empresa por meio de sua organização e da aplicação de princípios gerais da Administração em bases científicas.

Ainda conforme Chiavenato (2006: 56) a administração Clássica diz que: A organização é um meio para atingir a eficiência máxima sob o aspecto técnico e econômico. Daí a visão anatômica da organização, em termos de uma organização formal, apenas isto é, a síntese dos diferentes órgãos que compõe a estrutura organizacional, suas relações e suas funções dentro do todo e que asseguram a máxima eficiência. Assim, esta teoria clássica possui como seu principal objeto de estudo a ênfase na estrutura.

Contudo, no âmbito da Administração pontua Chiavenato (2006), sobre a Administração Científica que na realização de suas tarefas desenvolve-se um

trabalho mecânico, repetitivo e individualizado, enquanto a Teoria Clássica define as funções básicas da empresa como: Prever, organizar, comandar, coordenar e controlar e estes podem ser aplicados a qualquer tipo de organização ou empresa. Na contraposição à Teoria Científica a Clássica Fayol enfatiza a estrutura para que a organização seja eficiente, traz a abordagem anatômica e estrutural e faz o caminho inverso nessa estrutura que parte do todo organizacional para as partes podendo a divisão do trabalho ser tanto horizontal quanto vertical em níveis de autoridade e departamentalização, respectivamente.

#### 2.4.-Teoria das Relações Humanas.

Esta surge em oposição a Teoria Clássica da Administração. Sua origem está na necessidade de humanizar e democratizar a administração no desenvolvimento das chamadas ciências sociais (Sociologia, psicologia etc.). Na prática essa teoria surge com a experiência de Hawthorne (A Western Electric equipamentos e componentes telefônicos. Na época, desenvolvia uma política de pessoal que valorizava o bem-estar dos operários, mantendo salários satisfatórios e boas condições de trabalho.) Para Chiavenato (2000: 103). A "Teoria Clássica pautava-se na ideia atomística do homem enquanto que na Teoria das Relações Humanas o indivíduo não está isolado, mas ao contrário se reúne em grupos sociais". Estas causas são necessidades ou motivos, pois são forças conscientes ou inconscientes que levam as pessoas a um determinado comportamento. A motivação refere-se ao comportamento que é causado por necessidades intrínsecas sendo dirigidas aos objetivos que podem satisfazer essas necessidades. Chiavenato (2006) define que os três níveis de motivação são: necessidades fisiológicas, psicológicas e de auto realização.

A explanação acima não exaure o assunto, todavia é de fundamental importância entender tais teorias, pois cada uma delas possibilita ao gestor escolar a utilização dos princípios da Teoria da Administração para organizar a escola de forma eficiente e eficaz, buscando resultados favoráveis para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O gestor escolar adotando tais estratégias pode favorecer progressivamente a efetividade de metas educacionais, entre elas, nos exames nacionais que medem dados de ensino tipo-IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Nesse panorama o que se percebe é que as mudanças ocorreram dentro da administração educacional e as diversas abordagens surgiram para fomentar o conteúdo do qual se apropria a gestão para desenvolver-se na escola. Portanto na visão de Lima et al. (2011: 132): A abordagem sociológica é cronologicamente a mais atual e a que tem apresentado maior contribuição ao estudo da política e da administração educacional brasileira. Seu quadro de referência foi idealizado no contexto da realidade nacional, considerando elementos oriundos das análises de cunho sociológico, antropológico, econômico, político, filosófico, psicológico e estatístico, sem, todavia, perder de vista a dimensão pedagógica.

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

Dessa forma, consideramos importante apresentarmos os passos desenvolvidos na elaboração desse artigo, pois utilizou em seu desenho de investigação o modelo não-experimental. Para Sampieri (2006) a pesquisa não-experimental se realiza sem a manipulação das variáveis, ou seja, o investigador observa os fenômenos tal qual ocorre no contexto natural para depois analisá-lo.

O enfoque desse estudo é de natureza descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa. Para Sampieri (2010): "em um estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e mede-se ou coleta-se informações sobre cada uma delas, para assim descrever o que se precisa". Nesse sentido, a descrição das estratégias e práticas utilizadas pelos gestores educativos nas escolas da cidade de Paragominas, para o aumento do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

Destacam-se também o universo da população pesquisada. As quatro instituições de Paragominas A, B, C e D um IDEB abaixo do índice nacional em 2015 comparado ao ano de 2013, assim foi realizada a escolha das Instituições de Ensino, onde se optou pela técnica da observação, entrevista e guia de levantamento documental

A partir dessas colocações aponta-se os sujeitos da pesquisa: foram 4 Gestores em atividade, 4 coordenadores nos centros educativos e 4 educadores nos centros educativos das escolas municipais do ensino fundamental de Paragominas (A, B, C e D), no período estabelecido para a coleta de dados.

Antes de adentrar as entrevistas foi preparado um formulário de perguntas para a aplicação nas escolas em foco, ficha de observação, guia de levantamento documental, guia de entrevista, para que facilitasse a análise da pesquisa. Vale enfatizar, que estes são os instrumentos e foram construídos com base nas quatro áreas da investigação da pesquisa (IDEB, Baixo índice do IDEB do IDEB, Estratégias e práticas de gestão), com o propósito de obter respostas para a fundamentação desse estudo.

Já em relação às técnicas, desenvolveu a análise dos conteúdos explanados pelo entrevistado, juntamente com as observações do caderno, acoplados ao levantamento documental, entre eles são: alguns documentos Institucionais (histórico, lotação, enturmação dos educadores e levantamento de alunos matriculados e evadidos), projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas em estudo, atividades desenvolvidas em sala pelos educadores.

### **4.-Discussão dos resultados.**

#### **4.1.-Áreas da Gestão Escolar.**

A gestão escolar passou por diversas mudanças em sua evolução, pois até bem pouco tempo empregava-se o termo administração escolar, todavia esta designação tornou-se inadequada dada à nova dimensão pela qual a escola se transformou além

de seu caráter eminentemente pedagógico. Com a democratização do Brasil ocorreram mudanças na gestão das unidades de ensino fazendo com que a escola tivesse mais autonomia, logo as decisões nas áreas administrativa, financeira e pedagógica passaram a ser mais decisivas para o rumo da escola.

Na perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012: 411): "No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacionais, ações e procedimentos que assegurar a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas.". Neste contexto os autores resumem a atuação do gestor dentro da escola perpassando por todas as áreas tanto administrativa, financeira e a principal que é a pedagógica.

"A partir do momento em que todos os envolvidos passam a conhecer a realidade e objetivos da escola, começam a se sentir parte integrante ajudando a melhorar a realidade". (Veiga, 2011: 13), assim o autor destaca a importância do trabalho democrático e coletivo na construção do PPP. Ainda nesse panorama Santos e Santos (2014: 6) complementam: Se percebe que algumas escolas vêm sendo gerenciadas como uma empresa, propondo formar sujeitos que prontamente atenda a sociedade globalizada e formandos que siga a risca um ensino e a aprendizagem que atenda o mercado de trabalho, para tanto, o coordenador pedagógico deve contrariar para contribuir com a escola procurando atuar como sujeito reflexivo e que promova participação, tendo em vista que o mesmo contribua com o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Nesse contexto, a gestão escolar em sua atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, tem sua divisão baseado no objetivo de atender às novas demandas da comunidade escolar. E para cumprir este objetivo é importante ter que construir o PPP, "é necessário convencer aos professores, funcionários e equipe escolar a trabalhar mais, proporcionando situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente". (Veiga, 2011: 15).

Afirma ainda Gonçalves (2012: 108): "A educação escolar possui a função de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora do ensino, e pela gestão e organização da escola". Portanto, se corrobora com as afirmações acima citadas, quanto à importância de uma gestão escolar eficiente e voltada para democratização das decisões, organização e planejamento administrativo pedagógico.

O que se observa neste propósito da gestão escolar é que através destes tipos de gestão possa contribuir para a gestão educacional. O gestor escolar poderá influenciar-se das proposições estabelecidas para balizar suas ações administrativas e assim deliberar com todos que fazem parte do ensino-aprendizagem com o objetivo de atingir metas e objetivos com o fim precípua de melhorar o horizonte pedagógico da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012: 420) afirmam: "A organização e a gestão



são meios para atingir as finalidades do ensino. É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem." Portanto, se faz necessário discorrer de maneira sucinta sobre o assunto para melhor entender os conceitos que permeiam tais conceitos.

#### 4.3.-Estratégia da gestão escolar.

Evidencia-se que nos espaços escolares, o desenvolvimento de estratégias através dos projetos como a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, Olimpíada de Matemática (OBMEP) e a Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), os conteúdos a serem desenvolvidos devem ser baseados em uma metodologia instigante gerando satisfação no ensino e no aproveitamento escolar do aluno. Na perspectiva de gestão, o gestor é "julgado" pela maneira que realiza o seu trabalho e pelos resultados que obtém no espaço escolar, pois precisa garantir a aprendizagem efetiva de seus alunos e ainda administrar cada canto e recanto da escola, uma vez que deve ter um caráter educativo, contribuindo, assim, para tornar o espaço físico cada vez mais humano e humanizador, mais atrativo, mais lúdico, mais vivo e mais pedagógico.

#### 4.4.-Práticas utilizadas pelos gestores.

Gonçalves (2012: 104): define para o gestor na área administrativa: Com tudo é importante liderar e administrar, em perfeito equilíbrio com a cultura organizacional do sistema educacional. Essa proposta defendida diretamente a compreensão de como o Gestor educacional encaminha e lidera a própria ação tanto administrativa como pedagógica de seu trabalho.

Na dimensão pedagógica envolve a organização do trabalho escolar no que diz respeito à elaboração do projeto pedagógico, no planejamento anual, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, na recuperação da aprendizagem dos alunos com menor rendimento escolar, na organização do tempo e do espaço escolar, no acolhimento às famílias e aos alunos, no índice de aprovação e correção da defasagem idade/aprendizagem.

Para Vasconcelos (2010), no conjunto das funções do coordenador pedagógico a principal e Desenvolver a mediação que os professores devem fazer em sala de aula: Acolher, provocar, subsidiar e interagir, bem como, ajudar na elaboração e concretização da proposta pedagógica da escola.

Nesse fim, a diversidade das questões que cercam o papel do gestor escolar, pois esse deve mobilizar, buscar parcerias, delegar responsabilidades, promover a integração e articulação entre as pessoas, assim a gestão de recursos humanos deve oferecer sustentação para esta ação, pois somente com estes parâmetros o espaço escolar cresce, visando um padrão de qualidade para mudanças de direção e caminhos, melhorando assim, suas metas nos exames Nacionais tipo IDEB.

O Índice de desenvolvimento da educação básica- IDEB e seu crescimento no Brasil

Considerando que o IDEB foi operacionalizado em 2007, é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil, esse indicador nacional também serve de informativo à população em geral.

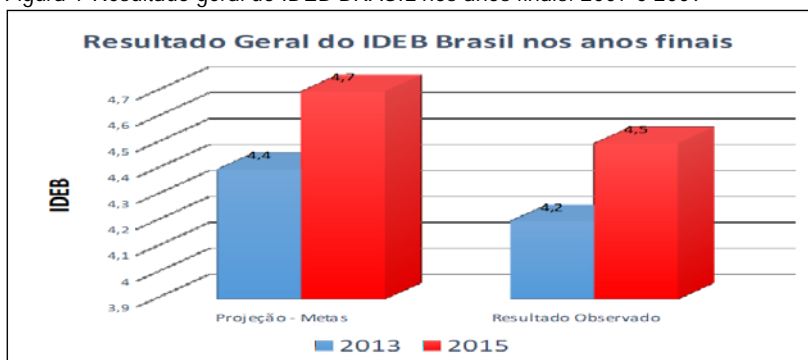
Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (Ministério da educação, s./d.).

Nos anos em que a Prova Brasil e o Saeb são aplicados, as secretarias de educação que possuem turmas de quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores e estes materiais trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de itens (questões) sobre língua portuguesa e matemática das séries a serem avaliadas.

Segundo o MEC: As Matrizes de Referência SAEB é o referencial curricular do que é avaliado, em cada disciplina e série, informando assim, as competências e habilidades esperadas dos alunos, pois na área de língua portuguesa, o aluno terá que ser capaz de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita e oral, na matemática o foco é a resolução de problemas (MEC, 2008:17).

Diante desse cenário, o Brasil precisa intensificar a melhoria na qualidade educacional com profissionais da educação comprometidos e com uma visão holística à realização de seus fins, dessa maneira podemos mudar a realidade educacional de nosso país, e isso é bem visível no gráfico abaixo.

Figura 1-Resultado geral do IDEB BRASIL nos anos finais: 2007 e 2009



Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Partindo desse pressuposto, é preciso um esforço maior dos estados que estão com o IDEB abaixo da meta. Eles devem ter como objetivo não só a elevação, mas a qualidade dessa aprendizagem.

Figura 2- Resultado geral do IDEB Pará nos anos finais: 2013 e 2015.



Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Com base na planilha de dados do INEP observa-se que o Estado do Pará nas séries finais do ensino fundamental em 2015, teve um considerável aumento em relação à 2013, mesmo não conseguindo atingir o seu indicador tipo-IDEB, tal análise é importante, pois permite notar que no estado do Pará, vários municípios precisam melhorar suas metas projetadas, entre eles está o foco desta pesquisa, Paragominas.

Figura 3- Resultado geral do IDEB Paragominas nos anos finais: 2013 e 2015.



Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Entende-se que com esses resultados, o Brasil, seus estados e municípios precisam oferecer um saber sistematizado e não fragmentado, devendo priorizar ao aluno condições para que este seja crítico, e capaz de enfrentar os desafios de um mundo capitalista e competitivo.

Contudo, a não inserção de estratégias e práticas mais efetivas no ambiente escolar contribuiu como um dos fatores determinantes para o não crescimento do índice de desenvolvimento da educação básica no município de Paragominas/PA/BR

## **5.-Conclusão.**

A presente pesquisa, através da análise dos dados obtidos permitiu identificar o alcance do objetivo geral e da problemática da pesquisa: A não inserção de estratégias e práticas mais efetivas no ambiente escolar contribuiu como um dos fatores determinantes para o não crescimento do índice de desenvolvimento da educação básica no município de Paragominas/PA/BR? As questões foram respondidas e confirmadas pela própria fala dos sujeitos, os gestores educacionais das respectivas escolas em estudo A, B, C e D que utilizaram de seus conhecimentos pedagógicos em suas instituições de ensino, mais a falta de ações mais concretas, gerou, assim, a diminuição dos seus índices nos Exames Nacionais tipo- IDEB.

As características comuns das unidades de ensino pesquisadas foram à forma de como a equipe pedagógica utilizou as suas estratégias e práticas para a valorização e acolhimento aos seus estudantes, através de projetos e programas desenvolvidos em suas escolas, motivando assim os mesmos, mais os resultados ainda eram ineficazes, em todas as áreas do saber, principalmente nas provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nota-se então que todas as escolas realizaram o percurso de ações que permeiam o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, assim como a política de valorização do servidor, pois esse enfoque propõe aos especialistas da educação, políticas como meio de crescimento pessoal e profissional, exigências essas que devem ser desenvolvidas dentro do mercado de trabalho almejado por todo profissional.

Constata-se que, as ações desenvolvidas pelos gestores escolares nos referidos estudos foram pautadas e fundamentadas na LDB nº 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelos cadernos entregues às escolas do SAEB e prova Brasil.

Portanto, apesar de todas as estratégias e práticas utilizadas por todos os educadores o crescimento não foi efetivo, mais é preciso ter a expectativa que as culturas organizativas das escolas delinearão caminhos ainda mais úteis e consistentes para uma melhor evolução do conhecimento, mas para isso, é preciso ainda um maior comprometimento de toda a sociedade e de todos os gestores, somente dessa forma será eficaz a qualidade do ensino em nosso País.

## **10.-Bibliografia.**

Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações.* Rio de Janeiro: Elsevier.

- Chiavenato, I. (2006). *Princípios de Administração: o essencial em teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2008). *Administração geral e pública. Provas e Concursos*. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Elsevier,
- Chiavenato, I. (2010). *Prefácio. In Gestão de pessoas, o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cruz, P., Monteiro L. (2013). *Anuário brasileiro da educação básica*. Brasil. Moderna, C.E.O. (2012). *A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB, um estudo em duas escolas municipais*. Salvador: Dissertação. 172 f. il.
- Cezario, G.A. (2013). *A democratização da administração pública: a experiência do orçamento democrático estadual e a gestão participativa*. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas ação (Mestrado). Bahia: Faculdade de Educação, Universidade Federal.
- Gonçalves, C.V. (2012). *Liderança educacional: um desafio para administração escolar na escola municipal de ensino fundamental Prof. Valdomiro Mendes Rodrigues*. In *Revista internacional de adición y lenguaje, Logopédia, apoyo a la integración y Multiculturalidad*. Junio, Volumen 1, nº4, p.97-110.
- Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional. (1996). nº. 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação e cultura.
- Libâneo, J.C., Oliveira, J.F., Toschi, M.S. (2012). *A construção da escola pública avanços e impasses*. In. *Educação escolar políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M.A.M., Tahim, A.P.V.O. Arnaud, J.C., Souza, A.M.C., Pontes, J.A.A. (2014). *Funções da gestão educacional: Planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz/CE, Brasil*. In *Revista Eletrônica de Educação*, v.8, n.3, p.127-146. Recuperado de: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/articlepdf>.
- Prova Brasil*. (2007). *avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: Ministério da Educação e cultura. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Plano de Desenvolvimento da Educação. (2008). *PDE, prova do ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC.

- Sampieri, R.H.U et. al. (2006). *Metodología de La investigacion*. 4ª ed. Mc.Graw-Hill. México: DF.
- Santos, L.A., Santos, F.LS. (2014). *Uma reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico, o Significado da Identidade Profissional*. Alagoas: VII encontro de pesquisa em educação.
- Vasconcellos, C.S. (2009). *Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C.S. (2010). Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: *Coordenação do Trabalho Pedagógico do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 11ª. ed. São Paulo: Libertad.

**O atendimento de urgência e emergência por hospital de média complexidade:  
Revisão integrativa.**

*(Emergency and emergency care by a hospital of medium complexity: Integrative review.)*

**Maria Gorete Nicolette Pereira**

Enfermeira do UNIFIL e docente do Colégio Estadual Albino F. Sanches Londrina/PR

**Eloisi Delalibera Ruzzon**

Enfermeira de urgência e emergência, docente do Faculdade Pitágoras, Londrina/PR

**Eleine Aparecida Penha Martins**

Enfermeira Dr<sup>a</sup> do Dept<sup>o</sup> de Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina/PR

*Páginas 42-54*

*Fecha recepción: 01-03-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

**Resumo.**

O objetivo do estudo foi destacar o atendimento de urgência e emergência prestado por hospital de média complexidade. Tratou-se de pesquisa de revisão integrativa, publicados nos últimos cinco anos. Os resultados foram: hospital de média complexidade são portas de entrada para o sistema de saúde, por meio do atendimento realizado na urgência e emergência, porém, existe uma busca maior por esse tipo de atendimento nos estabelecimentos terciários, vindo a provocar uma sobrecarga de maior complexidade nesses serviços. O acolhimento é uma das estratégias da assistência em hospital de média complexidade, o que proporciona mudança na organização do processo de trabalho. Há um número elevado de judicialização referente aos procedimentos de média complexidade e clínicos. Poucas publicações com enfoque no atendimento de urgência e emergência prestado por hospital de média complexidade. Sendo lacuna importante identificada por esta investigação.

**Palabras clave:** atendimento; urgência; emergência; média; complexidade

**Abstract.**

The objective of the study was to highlight the urgency and emergency care provided by a hospital of medium complexity. This was an integrative review research, published in the last five years. The results were: hospital of medium complexity are doors of entry to the health system, through the attendance performed in the emergency and emergency, however, there is a greater search for this type of care in tertiary establishments, resulting in an overload of greater complexity in these services. Hospitalization is one of the strategies of hospital care of medium complexity, which provides a change in the organization of the work process. There is a high number of judicialization regarding medium complexity and clinical procedures. Few publications focusing on emergency and emergency care provided by a hospital of medium complexity. This is an important gap identified by this research.

**Keywords:** emergency; emergency; care; medium; complexity

## 1.-Introdução.

Um dos objetivos dos serviços de urgência/emergência é diminuir a morbimortalidade e as sequelas incapacitantes, sendo que seu atendimento deve ocorrer no período de 24h e para tanto é preciso garantir os elementos para um sistema de atenção de emergência considerando infraestrutura, os recursos humanos, recursos materiais de consumo e permanentes, de modo que possa assegurar uma assistência integral, humanizada e com qualidade assistencial desejada e contínua (Azevedo et al. 2010).

Os autores supracitados destacam ainda que nos serviços de urgência/emergência houve um aumento nos atendimentos referentes a acidentes e a violência urbana, com isso há uma sobrecarga dos serviços hospitalares devido à estrutura insuficiente da rede de serviços de saúde, sendo importante conhecer a realidade a qual se tem o que irá subsidiar uma reestruturação do sistema de saúde local a fim de atender os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Os agravos a integridade física caracterizam por danos imprevistos a saúde nos diversos graus de risco envolvendo eventos como a dor, por esse motivo em uma unidade de pronto socorro visa atendimento de casos de urgência e emergência o mais rápido possível (Santos; Faria; Costa; Correa, 2010).

Outro ponto importante a se destacar é que os serviços de urgência e emergência têm buscado primar pela humanização e qualidade na assistência prestada, sendo que a humanização visa atender a Política Nacional de Humanização Humanizadas lançada em 2003, que objetiva pôr em prática os princípios do SUS, sendo que o acolhimento com classificação de risco nestes serviços de saúde tem sido prioridade, perfazendo por um conjunto de medidas, atitudes e postura dos profissionais de saúde frente a queixas referidas pelos usuários (Carvalho, 2015).

Pinto (2016) alerta que nos serviços de urgência/emergência devem ter profissionais altamente capacitados e qualificados, de forma a atender as necessidades dos usuários o mais rápido possível, sendo que uma das portas de entrada dos demais serviços hospitalares é o serviço de urgência e emergência, justificado pelo atendimento dos mais variados graus de complexidade em saúde, número de usuários e faixa etária.

Em 2003 o Ministério da Saúde instituiu por meio da Portaria 1863/GM a Política Nacional de Atenção às Urgências, com objetivo de garantir à organização dos sistemas regionalizados, a universalidade, a equidade e a integralidade da assistência prestada em diferentes condições às urgências clínicas, psiquiátricas, ginecológicas e obstétricas, as cirúrgicas e demais causas externas (Brasil, 2006a).

Oliveira (2008) aponta em seus estudos realizados em Londrina que o usuário dos serviços de urgência e emergência busca por esses serviços pelos mais variados motivos, porém ficou evidente que há uma inadequação da demanda atendida em serviços de urgência de média complexidade e a utilização indiscriminada do serviço de urgência.



Sabe-se que os mais variados eventos podem afligir a saúde do ser humano em algum momento de sua vida, então se questiona: Como tem sido o atendimento de urgência e emergência prestado por hospital de média complexidade? Acredita-se que hospital de média complexidade deve ter capacidade para a resolutividade dos eventos ocorridos ao ser humano de complexidade baixa e média.

Sendo assim, destaca-se a importância em aprofundar nos estudos referentes ao atendimento prestado por hospital de média complexidade a fim de instrumentalizar os gestores para que a resolutividade seja cada vez mais eficiente e eficaz, atendendo os anseios da população que busca esse tipo de atendimento. Portanto, tem-se como objetivo principal deste estudo destacar o atendimento de urgência/emergência prestado por hospital de média complexidade, uma revisão integrativa.

Com isso, espera-se que o resultado deste estudo venha contribuir para uma reflexão e subsidiar gestores na busca pela qualidade da assistência no que tange a realidade dos eventos diversos ao qual o ser humano está sujeito no seu dia a dia e é vivenciada em momentos e situações diferentes por inúmeras pessoas que buscam o serviço de urgência e emergência em instituições de média complexidade.

## **2.-Atendimento de urgência e emergência.**

Gomide et al. (2012) enfatizam que "o cuidado em saúde no Sistema Único de Saúde (SUS) foi ordenado em níveis de atenção, como a assistência básica, média e de alta complexidade, visando melhor programação e planejamento das ações e serviços do sistema de saúde". O aumento populacional nas regiões metropolitanas nos últimos anos bem como os acidentes, envenenamentos e violências é causa das principais mortalidades entre o adulto jovem, provocando incapacidade física temporária ou permanente o que vem a refletir na economia, nos tratamentos prolongados e nas complicações na saúde dessa população. Porém, se o atendimento inicial for adequado na fase aguda grande parte das complicações pode ser evitada (Brasil, 2001 b).

Brasil (2001b) destaca frente a essa situação que: Esse quadro apontou para a necessidade de melhor estruturar o atendimento imediato de forma a torná-lo resolutivo e eficaz. Considerando esse agravo à saúde, o Ministério da Saúde criou mecanismos de apoio à Implantação dos Sistemas Estaduais de Referência Hospitalar para o Atendimento de Urgência e Emergência (Brasil, 2001b).

Já o Grupo Brasileiro de Classificação de Risco (2015) enfatiza que "em serviços de urgência e emergência o atendimento rápido e eficaz é fundamental para evitar a morte de pacientes graves". Brasil (2014 d) traz em sua Portaria nº 354 proposta de projeto de Resolução "Boas Práticas" para Organização e Funcionamento de Serviços de Urgência e Emergência, e define:

a): Emergência: Constatação médica de condições de agravo a saúde que impliquem sofrimento intenso ou risco iminente de morte, exigindo portanto, tratamento médico imediato.

b): Urgência: Ocorrência imprevista de agravo a saúde como ou sem risco potencial a vida, cujo portador necessita de assistência médica imediata (Brasil, 2014 d).

Portanto, são situações que necessitam de assistência médica imediata.

Brasil (2014e) dispõe os requisitos para que os serviços dessa natureza sejam ofertados a população de modo adequado e seguro, garantindo assim qualidade da assistência prestada, a qual segue:

Os Serviços de Urgência e Emergência fixo podem funcionar como um serviço de saúde independente ou inserido em um estabelecimento com internação com maior capacidade de resolução. Os Serviços de Urgência e Emergência devem estar organizados e estruturados considerando as necessidades da rede de atenção à saúde existente. Todos Serviços de Urgência e Emergência, público ou privado, devem possuir ou estar inserido em um serviço de saúde que possua Habilitação ou Estado Parte (Brasil, 2014 e), Ainda Brasil (2014e) trata dessa resolução sobre a equipe de profissionais especializados e capacitados para atendimento das urgências e emergências, seja equipe médica e de enfermagem com treinamento e educação permanente em conformidade com as atividades desenvolvidas.

Chen e Sharma (2012) enfatizam que em uma unidade de urgência e emergência o trabalho acontece de forma dinâmica e ágil, fazendo com que a equipe multiprofissional de saúde esteja envolvida neste processo, e com isto deverá determinar a competência funcional de resposta, ao ponto que, tanto os médicos como enfermeiros exercem papéis imperativos nesse atendimento. Nascimento (2013) destaca que a população em geral tem hábitos de vida pouco saudáveis e de certo modo poderia prevenir mais sua saúde, evitando os fatores de risco o que implicará em não serem atendidas numa unidade de urgência e emergência.

## 2.1.-Atendimento de média complexidade.

No ano de 2003 o Ministério da Saúde institui a Política Nacional de Urgência e Emergência, a qual possui como um dos objetivos evitarem que pacientes de baixa e média complexidade sejam encaminhados aos prontos-socorros dos hospitais de alta complexidade. Desta forma determina-se que as Unidades Básica de Saúde (UBS) têm como prioridade o atendimento das urgências de menor complexidade, como exemplo (situações de hipertensão leve, pequenas lesões, febre baixa intensidade, troca de curativos entre outros), enquanto que as Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) tem a característica de funcionar como unidades intermediárias para atendimento das urgências de média complexidade (como febre alta, fraturas, lesões, cortes e infartos), e por fim o setor de urgência dos hospitais ficam destinados ao atendimento de maior complexidade via pronto socorro (Brasil, 2011c; Brasil, 2006d).

Brasil (2011c) coloca em destaque sobre o serviço de atendimento das UPAs 24 horas da seguinte forma: As UPAs 24 horas trabalham de forma integrada com o

Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Ao ligar para o número 192, o cidadão tem acesso a uma central com profissionais de saúde que oferecem orientações de primeiros socorros, além de definir os cuidados adequados a cada situação. Em muitos casos, o SAMU presta o primeiro atendimento e encaminha o paciente a uma UPA. Essa integração qualifica os atendimentos já que, ao prestar o primeiro socorro, as equipes do SAMU identificam a real necessidade do paciente e o encaminham se necessário, para o serviço de saúde mais adequado. (Brasil, 2011c).

Em 2017 o Ministério da Saúde por meio da Portaria Nº 10 de 03 de janeiro redefine as diretrizes de modelo assistencial e financiamento de Unidade Pronto Atendimento (UPA) 24h de Pronto Atendimento como Componente da Rede de Atenção às Urgências, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Esta portaria define que a UPA 24h é um estabelecimento de saúde de complexidade intermediária, articulado com a Atenção Básica, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência - SAMU 192, a Atenção Domiciliar e a Atenção Hospitalar, com o propósito de possibilitar o melhor funcionamento da rede de atenção a urgência (RAU) (Brasil, 2017f).

Ainda o autor acima apresenta nesta mesma portaria sobre a classificação de risco, o acolhimento e segurança do paciente, a saber a:

Classificação de Risco: ferramenta de apoio à decisão clínica, no formato de protocolo, com linguagem universal para as urgências clínicas e traumáticas, que deve ser utilizado por profissionais (médicos ou enfermeiros) capacitados, com o objetivo de identificar a gravidade do paciente e permitir o atendimento rápido, em tempo oportuno e seguro de acordo com o potencial de risco e com base em evidências científicas existentes; Acolhimento: diretriz da Política Nacional de Humanização - PNH que determina o cuidado do paciente que envolva a sua escuta qualificada e o respeito às suas especificidades, com resolutividade e responsabilização; Segurança do Paciente: é a redução do risco de danos desnecessários relacionados aos cuidados de saúde, para um mínimo aceitável" (Brasil, 2017f).

A Portaria traz ainda diretrizes referente a equipe multiprofissional a qual deve ser compatível com a necessidade de realizar um atendimento com resolutividade e qualidade, os procedimentos tanto médico quanto de enfermagem devem ser adequados aos casos demandados, com as instalações físicas, equipamentos e recursos materiais mínimos ao atendimento de urgência e emergência (Brasil, 2017F).

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

Foi realizada uma revisão integrativa de literatura na qual a técnica se constitui em reunir e sintetizar o conhecimento já produzido, tornando-se possível por meio da análise dos resultados evidenciados em estudos primários. De acordo com Mendes; Silveira; Galvão, (2008); Benefield, (2003); Polit; Beck, (2006), o desenvolvimento da revisão integrativa possibilita uma análise sobre o conhecimento já construído por pesquisas anteriores sobre um determinado tema e que poderão contribuir com a

geração de novos conhecimentos sendo estes pautados nos resultados ora apresentados.

Para a realização deste estudo onde os mais variados eventos podem afligir a saúde do ser humano em algum momento de sua vida tem-se como pergunta de pesquisa: Como tem sido o atendimento de urgência e emergência prestado por hospital de média complexidade?

A população de estudo constituiu-se em publicações indexadas no banco de dados eletrônicos Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), referente ao atendimento de urgência/emergência realizado por hospital de média complexidade, no período de 2013 a 2017. O ano de início da pesquisa é justificado por se tratar de publicações recentes e atualizadas disponíveis na base de dados selecionada. A fim de estabelecer a amostra de estudo foram utilizados critérios de inclusão, a saber: apenas artigos publicados no período de 2013 a 2017, disponíveis na íntegra no Brasil no idioma português, relacionados ao descritor em saúde: hospital média complexidade; atendimento urgência e emergência, sendo que o enfoque foi destacar o atendimento de urgência e emergência prestado por hospital de média complexidade. Optou-se por critérios de exclusão: artigos não disponíveis no Brasil, em outros idiomas que não português.

Após a seleção das publicações que atenderam aos critérios de inclusão foi feita a coleta de dados de interesse (periódico, autores, ano de publicação, título, acesso, método) que foram apresentados na forma de quadro. A análise dos dados foi realizada da seguinte forma: Primeiramente foram identificados por títulos dos artigos, ano de publicação, a seguir ocorreu à análise dos mesmos, a partir de seus objetivos, metodologia empregada e resultados encontrados, que aproximasse com os objetivos propostos no estudo. Foi empregado método revisão integrativa documental e descritiva com informações referentes ao objetivo do estudo, em artigos científicos dando prioridade para os publicados nos últimos cinco anos.

#### **4.-Discussão dos resultados.**

A busca resultou em um total de dezesseis (16) referências potenciais, das quais apenas sete (7) artigos atenderam ao critério de inclusão no estudo. Procedeu-se com a leitura pormenorizada dos sete (7) artigos encontrados o qual permitiu analisar os resultados referentes ao atendimento de urgência e emergência prestado por unidade hospitalar de média complexidade apresentado no quadro 1 que segue abaixo.

Quadro 1: Distribuição dos artigos referentes ao periódico, autores, ano da publicação, título, acesso, método. Londrina, PR, 2018.

Periódico	Autores	Ano	Título	Acesso	Método
Revista Brasileira	Gonsaga RAT, Silva	2015	Padrão e necessidade de	Lilacs	Quanti

de Geriatria e Gerontologia	EM, Brugugnolli ID, Cabral JL, Thomé Neto O		atendimento pré-hospitalar a idosos.		
Rev. enferm. UFSM	Rossetto M, Bueno ALM, Lopes MJM	2015	Internações por quedas no Rio Grande do Sul: intervenções de enfermagem partindo de fatores ambientais.	BDEF	Quantitativa
Rev. Bras. Enferm	Garcia VM, Reis RK	2014	Perfil de usuários atendidos em uma unidade não hospitalar de urgência	Lilacs	Quantitativa
Caderno Saúde Pública	Gomes FFC, Cherchiglia ML, Machado CD, Santos VC, Acurcio FA, Andrade EIG	2014	Acesso aos procedimentos de média e alta complexidade no Sistema Único de Saúde: uma questão de judicialização	Medline	Quantitativa
Seminários. Biologia Saúde	Goulart CB, Haddad MCL, Vannuchi MTO, Rossaneis MA	2013	Acolhimento como estratégia para alcançar a integridade da assistência em média complexidade	Lilacs	Qualitativa
Arq. Bras. Cardiologia	Marcolino MS, Brant LCC, Araújo JG, Nascimento BR, Castro LRA, Martins P, Junqueira LL, Ribeiro AL	2013	Implantação da linha de cuidado do infarto agudo do miocárdio no município de Belo Horizonte	Lilacs	Quantitativa
Recife	Mendes RNS	2013	Avaliação da assistência em urgência e emergência: um estudo de caso no município de Santo	Lilacs	Qualitativa

			Agostinho		
--	--	--	-----------	--	--

Fonte: a própria pesquisa (2018).

Evidenciou-se que o atendimento de urgência e emergência prestado por unidade hospitalar de média complexidade tem sido pouco explorado pelas pesquisas. Gonzaga et al. (2015) destaca que o atendimento de urgência e emergência e a maneira como estes serviços são utilizados pela população variam muito mediante a forma como são procedidos os estudos, também dependem da população estudada além das questões socioculturais. Seus estudos apontaram para a utilização dos serviços de Atendimento Móvel de Urgência SAMU por uma população com idade média de 74,2 anos e a ocorrência de maior frequência foram às enfermidades clínicas.

Consideram que o Hospital de Média Complexidade pode ser pensado como porta de entrada para o sistema de saúde, por meio do atendimento realizado de urgência e emergência, porém nos estudos realizados pelos autores acima houve uma busca maior por esse tipo de atendimento nos estabelecimentos terciários, o que vem a provocar uma sobrecarga de maior complexidade nesses serviços, sendo que a rede básica de saúde poderia solucionar grande parte dos atendimentos uma vez que o predomínio foi de pacientes com baixa gravidade. Rossetto, Bueno, Lopes (2014) verificaram as internações por quedas no Rio Grande do Sul, sendo que implementar medidas ambientais como:

Redução de tapetes e degraus, adoção de material emborrachado no piso, barras de apoio, camas com guardas de proteção e iluminação sensível ao movimento, associados a medidas educativas poderia reduzir o número de internações com quedas (Rossetto; Bueno; Lopes, 2014).

Os autores ainda enfatizam que desenvolver práticas educativas e preventivas pode ter um impacto positivo para reduzir as taxas de quedas no estado, com investimentos na qualificação profissional e na colocação da prática das visitas domiciliares para a promoção da saúde com enfoque na temática, poderá trazer grandes contribuições preventivas no cenário familiar evitando assim as quedas intra domiciliares, desta forma implicaria na melhoria da qualidade de vida das pessoas e da coletividade, evitando as internações de média complexidade em instituições desse porte.

Garcia e Reis (2014) tiveram destaque nos seus achados para uma população feminina jovem com faixa etária de 20 a 29 anos, e que os motivos pela busca do atendimento foram queixas agudas de baixa gravidade, os autores chamam para uma reflexão referente ao tipo de serviço oferecido à população e complementam dizendo que:

A busca por esse tipo de serviço pela população requer reflexões sobre o modelo de atenção à saúde, e evidencia-se a necessidade de mudanças no modo de gestão e organização dos serviços de saúde, na perspectiva de redes de atenção, com vistas ao cuidado integral em saúde, o que requer o acolhimento dos usuários com quadros de urgência e emergência em todas as portas de entrada do SUS, de acordo com sua densidade tecnológica. Nesse contexto, é fundamental melhorar o acesso e a resolutividade da rede básica de saúde, acolhendo o usuário de sua área adstrita em situações agudas, não previstas e não agendadas, com vistas ao acolhimento e atenção integral às necessidades de saúde da população (Garcia; Reis, 2014).

Os autores apontaram em seus estudos para uma ineficiência na comunicação entre os serviços de saúde oferecidos a população, afirmam que a maioria dos atendimentos foi de baixa gravidade como queixas agudas, além de (6,0%) das pessoas retornaram ao serviço apenas para verificar resultados de exames. Já o estudo referente à judicialização dos serviços de saúde realizado por Gomes et al. (2014) tiveram em seus resultados que os procedimentos de média complexidade totalizaram (51,1%) seguido dos procedimentos clínicos (80,8%), com predomínio de solicitações de internação, internação em CTI, procedimentos cirúrgicos e exames com tecnologia avançada. Para os autores ficou evidente que mesmo com garantias constitucionais ainda há uma grande necessidade de atenção à saúde no concerne aos procedimentos de média e alta complexidade no Brasil, conferindo que muitos necessitam recorrer às vias judiciais para ter a devida assistência prestada.

Brasil (2010g) refere que o acolhimento é uma das estratégias da Política Nacional de humanização (PNH) com isso pode proporcionar um melhor funcionamento das instituições de saúde, favorecendo tanto a organização dos serviços quanto a melhora no atendimento ao usuário do sistema de saúde, refletindo numa escuta ativa, respeitosa e comprometedora, de modo a deixar de ser centrado no médico e passa a ser centrada na equipe que acolhe e busca solucionar o problema que o levou a busca pelo serviço.

Goulart et al. (2013) enfatizaram em seus estudos que o acolhimento é uma das estratégias da assistência em hospital de média complexidade, o que proporciona mudança na organização do processo de trabalho e um novo direcionamento para a instituição, implicando numa postura profissional diferenciada em relação ao usuário do serviço, e completa que:

Para que a consolidação do acolhimento seja alcançada os colaboradores devem ser atendidos em suas necessidades de supervisão, apoio institucional e educação permanente para que possam refletir e se conscientizar que a atenção à saúde deve ser humanizada, integral e considerada como prioridade (Goulart, 2013).

O cuidado sempre fez parte da vida humana e buscar compreender a evolução do cuidado ao longo dos tempos nos coloca a refletir nas mudanças que impactaram na sobrevivência da humanidade, sendo assim Salbego et al. (2015) reflete que:

Cuidado é uma ação subjetiva compreendida universalmente, por se encontrar presente em todas as culturas, sendo, porém, definido em cada meio de maneira diversificada, pois reflete os valores e as práticas socioculturais específicas de determinado grupo social e não meramente execução de procedimentos e técnicas ou como ofício de uma profissão (Salbego et al. 2015).

Marcolino et al.(2013) apresentaram em um relato de experiência sobre criação da linha de cuidado do Infarto agudo do miocárdio (IAM) no município de Belo Horizonte (MG) no qual destaca que:

A criação da linha de cuidado do IAM levou a reorganização do cuidado de pacientes com suspeita de SCA no município de BH, que incluiu treinamento e motivação das equipes das UPAs, além de maior integração entre os serviços, facilitando o acesso a laboratórios de hemodinâmica e leitos de terapia intensiva e HAC em cardiologia. Dados do SIH mostram redução da taxa de mortalidade hospitalar por IAM com base na implantação dessa linha de cuidado com taxas muito inferiores às observadas nas principais capitais brasileiras (Marcolino et al. (2013).

Ainda os autores destacaram que várias foram as limitações do estudo, porém com a implantação da organização do cuidado ao IAM no município de BH foi reconhecido pelo Ministério da Saúde, que em dezembro de 2011, publicou portaria regulamentando a implantação das linhas de cuidado ao IAM no Brasil, tendo como objetivo de reduzir a mortalidade por IAM em todo o país.

Já Mendes (2013) deu enfoque na avaliação da qualidade da assistência aos usuários da urgência e emergência em duas unidades de média complexidade do Sistema Único de Saúde (SUS), no Cabo de Santo Agostinho. Seus achados apontaram para algumas deficiências ao nível estrutural como na ambiência, conforto e segurança, há um desejo no desenvolvimento das ações de qualidade, porém alguns entraves à execução de ações para a melhoria da qualidade, além de apontarem para uma qualidade boa no atendimento geral prestado pelos profissionais e gestores das unidades estudadas, contudo ainda perduram uma assistência pautada na queixa referida pelo usuário levando a uma conduta excessivamente medicamentosa e encaminhando o usuário para serviços de maior complexidade.

## **5.-Conclusão.**

Os resultados do presente estudo permitiram constatar que no concerne, as urgências e emergências houve mudanças significativas nos serviços, no tipo de atendimento prestado e na assistência médica e de enfermagem. Isto contribuiu para diminuir as sequelas e as incapacidades decorrentes das situações envolvendo eventos de gravidade variada como nas urgências e emergências.

Outro ponto importante destacado foi que nas últimas décadas a criação de política específica para esse tipo de atendimento, garantindo assim uma assistência de melhor qualidade com infraestrutura adequada e com profissionais capacitados para



tal. Desta forma culmina com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) garantindo a organização dos sistemas regionalizados, a universalidade, a equidade e a integralidade da assistência prestada nas mais diversas condições de urgência e emergência.

O presente estudo evidenciou que embora esteja disponível um elevado contingente de publicações acerca da temática de estudo, há um número reduzido de artigos com enfoque no atendimento de urgência e emergência prestado por hospital de média complexidade. Trata-se de importante lacuna identificada por esta investigação uma vez que se acredita que as publicações sejam menos frequentes porque esta área tem sido pouco explorada no âmbito da pesquisa.

Entretanto, cabe ressaltar os mais variados graus de urgência e emergência podem afligir o ser humano e as unidades hospitalares de média complexidade devem ter capacidade para absorver e resolver os eventos dessa natureza, implicando num atendimento coerente com a demanda e capacidade de gestão.

## **6.-Bibliografía.**

- Azevedo, A.L.C.S. et al. (2010). *Organização de serviços de emergência hospitalar: uma revisão integrativa de pesquisas*. São Paulo: Revista Eletrônica de Enfermagem. v.12, n.4, p.736-45.
- Benefield, L.E. (2003). Implementing evidence based practice in home care. Baltimore: *Home Healthcare Nurse*. Dec., v.21, n.12, p.804-811.
- Carvalho, D.B.G. (2015). *A enfermagem e o paciente com câncer terminal: cuidados paliativos em pauta*. 30 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Enfermagem). Pindamonhangaba: FUNVIC.
- Chen, R., Sharma, S.K. (2012). *Organizational Capabilities in Emergency Incident Response: An Empirical Examination*. MWAIS Proceedings; Paper 8. Recuperado de: <http://aisel.aisnet.org/mwais2012/8>. Acesso em 28 dez.2017.
- Garcia, V.M., Reis, R.K. (2014). Adequação da demanda e perfil de morbidade atendida em uma unidade não hospitalar de urgência e emergência. Adequacy of demand and morbidity profile assisted at a non-hospital urgent and emergency care Unit. São Paulo: *Ciência, Cuidado e Saúde*. v.13, n.4, p.665-673.
- Gomes, F.F.C. et al. (2014). Acesso aos procedimentos de média e alta complexidade no Sistema Único de Saúde, uma questão de judicialização. Brasília: *Caderno Saúde Pública*. v.30, n.1, p.31-43.
- Gomide, M.F.S. et al. (2012). *Perfil de usuários em um serviço de pronto atendimento*. Medicina Ribeirão Preto. v.45, n.1, p.31-38. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/47569>.

- Gonsaga, R.A.T. et al.(2015). Padrão e necessidades de atendimento pré-hospitalar a idosos. São Paulo: *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia* v.18, n.1, p.19-28.
- Goulart, C.B., Haddad. M.C.L., Vannuchi, M.T.O., Rossaneis, M.A. (2013). Acolhimento como estratégia para alcançar a integridade da assistência em hospital de média complexidade. Londrina: Semina, *Ciências Biológicas e da Saúde*. v.34, n.1, p.91-96, jan./jul.
- Grupo Brasileiro de Classificação de Risco. (2015). *Diretrizes para implementação do Sistema Manchester de Classificação de Risco nos pontos de atenção às urgências e emergências*.2ª ed. Recuperado de: <http://www.gbcr.org.br/downloads>.
- Marcolino, M.S. et al. (2013). Implantação da linha de cuidado do infarto agudo do miocárdio no município de Belo Horizonte. Belo Horizonte: *Arqbrascardiol*. v.100, n.4, p.307-14.
- Mendes, K.D.S., Silveira, R.C.C.P., Galvão, C.M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Florianópolis: *Texto Contexto Enfermagem*. v.17, n.4, p.758-764, out./dez.
- Mendes, R.N.S. et al. (2013). *Avaliação da assistência em urgência e emergência: um estudo de caso no município do Cabo de Santo Agostinho*. Tese de Doutorado. Recife: Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães.
- Nascimento, E. (2017). Infarto agudo do miocárdio: levantamento de sua ocorrência em homens atendidos de 2008-2012 em um serviço de urgência e emergência de Passos (MG). Belo Horizonte: *Revista ciência et práxis*, v.6, n.12, p.29-34.
- Oliveira, R. (2008). *Adequação da demanda atendida em serviço de urgência de média complexidade em Londrina, Paraná, Brasil*. *Dissertação Mestrado Saúde Coletiva* Londrina: UEP.
- Pinto, K.M.L., Reis, S. (2016). *Atuação do enfermeiro urgentista no controle da dor*. 86 Fls. Trabalho Conclusão de Curso (Enfermagem). Portugal: Universidade do Mindelo.
- Polit, D.F, Beck, C.T. (2006). *Using research in evidence-based nursing practice*. In: Polit, D.F., Beck, C.T. ed. *Essentials of nursing research*. Method, appraisal and utilization. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Política Nacional de Atenção às Urgências. (2006). *Legislação de Saúde, 2017*. 3ª. ed. ampl.256 p. Série "E". Brasília: Editora do Ministério da Saúde. Recuperado de: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Politica%20Nacional.pdf>.

- Sistemas estaduais de referência hospitalar para atendimento de urgência e emergência. (2001). *Urgência e emergência*: Brasília. Ministério da Saúde 2017. Recuperado de: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/urgencia\\_emergencia](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/urgencia_emergencia).
- Portal Brasil. (2011). *Unidades de Saúde ajudam a desafogar prontos socorros*. Ministério da Saúde. Brasília. Recuperado de: <http://www.brasil.gov.br/saude/2011/08/unidadesajudam-a-desafogar-os-prontos-socorros>.
- Portal da Saúde. (2006). *Informações de Saúde tipos de estabelecimento*. Brasília. Ministério da Saúde, Departamento de Informática do SUS 2017. Recuperado de: [http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/cnes/tipo\\_estabelecimento.html](http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/cnes/tipo_estabelecimento.html).
- Portaria nº 354, de 10 de março de 2014. (2014). *Dispõe sobre a proposta de Projeto de Resolução "Boas Práticas para Organização e funcionamento de Serviços de Urgência e Emergência"*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Portaria nº 10, de 3 de janeiro de 2017. (2017). *Redefine as diretrizes de modelo assistencial e financiamento de UPA 24h de Pronto Atendimento como Componente da Rede de Atenção às Urgências, no âmbito do Sistema Único de Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. 3ª ed.
- Política Nacional de Humanização. (2010). *Formação e intervenção do Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde*. Brasília. Recuperado de: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos\\_humanizaSUS.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf).
- Rosseto, M., Bueno, A.L.M., Lopes, M.J.M. (2015). *Interações por quedas no Rio Grande do Sul e intervenções de enfermagem partindo de fatores ambientais*. Porto alegre: Revista de Enfermagem da UFSM. v.4, n.4, p.700-709.
- Salbego, C. et al. (2015). *Significado do cuidado para enfermagem de centro cirúrgico*. Recife: Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste. v.16, n.1, p.46-53.
- Santos, N.S., Faria, R., Costa, A.L., Correa, A.L. (2010). *Atendimento de enfermagem na sala de emergência ao paciente politraumatizado o protocolo em evidência*. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. Universidade do Vale do Paraíba. Paraíba. Recuperado de: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2010/anais/arquivos](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos).

## **A prática pedagógica de educação em Saúde dos Enfermeiros das "Unidades de Saúde da Família" do Município de Maceió-AL-Brasil.**

*(The Pedagogical Practice of Nursing Health Education of the "Family Health Units" of the Municipality of Maceio-AL-Brazil.)*

**Maria José Ribeiro Sampaio Silva**  
Centro Universitário (CESMAC) Maceió-AL-Brasil

*Páginas 55-69*

*Fecha recepción: 12-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

### **Resumo.**

Este estudo buscou conhecer a prática pedagógica de educação em saúde dos enfermeiros das "Unidades de Saúde da Família" do município de Maceió, AL- Brasil. A pesquisa teve a abordagem quantitativa do tipo exploratória, descritiva. A técnica utilizada para a coleta dos dados à entrevista e o questionário estruturado. Resultados apontam que a prática de educação em saúde vem sendo conduzida pelos enfermeiros permeando um fazer pedagógico na linha progressista e tradicional. Contudo, a conclusão apresentou que os Enfermeiros na sua maioria das vezes desenvolvem uma prática pedagógica de educação em saúde fundamentada no princípio didático-pedagógico dialógico e emancipador, mas, ainda associada a uma prática pedagógica tradicional e tecnicista.

**Palavras Chaves:** prática pedagógica; didática; educação; saúde; enfermeiros

### **Abstract.**

This study sought to know the pedagogical practice of health education of the nurses of the "Family Health Units" in the city of Maceió, AL- Brazil. The research had the quantitative approach of the exploratory, descriptive type. The technique used to collect the data to the interview and the structured questionnaire. Results show that nurses permeating a pedagogical practice in the progressive and traditional lines have conducted the practice of health education. However, the conclusion was that Nurses, for the most part, develop a pedagogical practice of health education based on the didactic-pedagogical principle of dialogue and emancipation, but also associated with a traditional pedagogical practice and techniques.

**Keywords:** pedagogical practice; didactic; education; Cheers; nurses

## 1.-Introdução.

A prática pedagógica para construir aprendizagem significativa com a participação ativa do usuário em saúde, precisa que o educador estimule e desenvolva o interesse de aprender a aprender. A Educação em Saúde quando acontece sistematizada é capaz de gerar a compreensão dos condicionantes do processo saúde doença e oferecer condições para adoção de novos hábitos e conduta de saúde na comunidade, transformando a realidade social e que propicie novos de hábitos, aceitação de novos valores e que estimule a criatividade. A educação em saúde na perspectiva da participação social compreende que as verdadeiras práticas educativas precisam está presente no processo de trabalho do Enfermeiro como prática transversal teórica e com estratégias que modifiquem as tradicionais práticas educativas.

Portanto o propósito da pesquisa foi conhecer a prática pedagógica da educação em saúde dos Enfermeiros das "Unidades de Saúde da Família" do município de Maceió AL, Brasil, fomentada em descrever os princípios didático-pedagógicos sustentam a prática de educação em saúde, as estratégias/recursos didático-pedagógicas usadas no fazer da prática pedagógica e identificar as dificuldades encontradas pelos Enfermeiros na prática pedagógica de educação em saúde.

Este estudo se insere no âmbito da pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem quantitativa. O desenho longitudinal no intervalo de tempo de doze meses, do ano de 2013. A técnica utilizada entrevista. Na coleta de dados utilizou-se o questionário policotômico, elaborado e validado pelo pesquisador contendo perguntas estruturadas e fechadas, de múltipla escolha, contendo entre 2 a 7 opções de respostas estruturadas e validadas com um roteiro previamente definido, contendo entre duas a sete questões fechadas.

A pesquisa possibilitou conhecer a prática pedagógica de educação em saúde dos Enfermeiros das Unidades de Saúde da Família de Maceió, Al, foi identificado que a prática de educação em saúde desses profissionais é fundamenta no princípio didático-pedagógico dialógico e emancipatório, os recursos didáticos mais utilizados são os de discussão e reflexão e que as estratégias didático-pedagógicas mais utilizadas são à roda de conversa e a dinâmica de grupo. Entre as dificuldades encontradas pelos Enfermeiros para desenvolver a atividade de educação em saúde as que mais sobressaíram foram: a fragilidade na prática de planejamento e avaliação e dos métodos educativos, além de equipamentos, materiais educativos e educação continuada.

A prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos, que está inserida em um contexto social. Neste contexto, a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são fatores impulsionadores da participação nas atividades. (Silva, 2010).

A investigação ocorre pela Universidade Tecnológica Intercontinental e foi desenvolvido com os enfermeiros integrantes das Unidades de Saúde da Família do

município de Maceió/AL, Brasil, que estiverem em exercício no ano 2013. A prática pedagógica são as ferramentas do processo ensino, faz parte do processo educativo e coerência com a proposta pedagógico do ensino aprendizagem (BRASIL, 2011). A prática pedagógica quando estimula processos de ensino-aprendizagem com a associação saberes, torna-se, mas prazerosa e constrói os conhecimentos e as habilidades com mais facilidades.

Esta pesquisa foi realizada com os Enfermeiros das "Unidades de Saúde da Família" do município de Maceió/AL, Brasil, no ano de 2013. A *pergunta geral* da investigação: Como acontece a prática pedagógica de educação em saúde dos Enfermeiros das "Unidades de Saúde da Família" do município de Maceió/AL, Brasil?

As *Perguntas Específicas* da investigação: a) Quais princípios didático-pedagógicos orientam a prática pedagógica da educação em saúde dos Enfermeiros? b). Quais estratégias/recursos didático-pedagógicos os Enfermeiros utilizam na pratica pedagógica da educação em saúde? c). Quais dificuldades os Enfermeiros encontram para realizar a prática pedagógica da educação em saúde?

O *Objetivo Geral* da investigação: Conhecer a prática pedagógica de educação em saúde dos Enfermeiros das "Unidades de Saúde da Família" do município de Maceió, AL/Brasil. Os *Objetivos Específicos* da investigação: a) Descrever quais os princípios didáticos-pedagógicos orienta a prática pedagógica da educação em saúde dos Enfermeiros na prática pedagógica de educação em saúde; b) Identificar quais estratégias/recursos didático-pedagógicas os Enfermeiros utilizam na pratica pedagógica da educação em saúde; c) Identificar quais dificuldades os Enfermeiros encontram para realizar a prática pedagógica da educação em saúde.

Se justifica pelo grande interesse de estudar o tema surgiu através da experiência profissional da investigadora da mesma pesquisa, em perceber a importância de conhecer como acontece a prática pedagógica de educação em saúde dos Enfermeiros, por estes terem como atribuição o fazer educativo na prática profissional. Pensando assim que os Enfermeiros das Unidades de Saúde da Família realizam a atividade de Educação em Saúde, mas não têm suas práticas orientadas por uma ação pedagógica amparada em um suporte teórico científico, sendo os recursos e as estratégias educativas fragilizadas para promover uma aprendizagem que transforme a realidade social do indivíduo.

## **2.-Princípios didático-pedagógicos.**

Os princípios didáticos- pedagógicos no âmbito da educação e inter-relação destes com a educação em saúde, oportunizando assim aos enfermeiros uma visão teórica do que defina sua prática pedagógica nos cenários da prática do profissional. Antes de iniciar a descrever sobre os princípios didático-pedagógicos e sua conformidade para aperfeiçoar o processo educativo dos Enfermeiros junto os usuários do Sistema Único de Saúde, opta-se contextualizar a educação em saúde como prática social, o Sistema Único de Saúde Brasileiro SUS e os aspectos educacionais na área de

enfermagem possibilitando assim uma a ampliação no entendimento do fazer educativo do Enfermeiros na prática de educação em saúde no SUS.

## 2.1.-Educação em saúde como pratica social.

A evolução histórica da Educação em Saúde no Brasil surgiu em meados do século XX com a denominação de Educação Higiênica, que consistia em campanhas autoritárias e impositivas, realizadas pelas instituições de saúde à população das classes subalternas, e eram inspiradas em campanhas bélicas no combate às epidemias. O setor saúde "sofreu e sofre violenta determinação do capitalismo nacional e internacional, estando essas políticas relacionadas diretamente à evolução político-social e econômica da sociedade brasileira, não sendo possível separá-la". (Luckesi, 1994).

Com o aumento da urbanização e da economia agroexportadora, pelo fortalecimento do complexo cafeeiro, e com o início da industrialização, iniciou-se uma nova concepção de serviço de saúde denominada "Saúde Pública", que implicou em novas práticas de educação, desta vez influenciada pelo modelo norte-americano, e nomeada de "Educação Sanitária" (Lima e Costa, 2005). Esta nova prática educativa tinha o intuito de resolver os problemas de saúde através da higiene e da educação.

A educação não é constituída apenas no espaço fechado da escola ela perpassa pelo modo de vida, natureza social, política e cultural. Integra e interage com o universo vivenciado do educando e educador, possibilitando indicadores que atuem na melhoria da qualidade de vida e de ações específicas que modifiquem a realidade social local. Portanto, estratégias metodologias a serem utilizadas precisam ser desenvolvidas com práxis seguras e concretas capazes de produzir atores protagonistas do meio social. Luckesi (1994), "a Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente".

O Enfermeiro como profissional em saúde precisa compreender que os princípios didático-pedagógicos são utilizados como referência para a prática educativa e ao mesmo envolve-los no fazer na educação em saúde. Capacitar, qualificar e transformar os profissionais de saúde em agentes inovadores é um compromisso da gestão em saúde. As ações educativas em saúde são norteadas no sentido de garantir uma assistência de qualidade à população. É importante lembrar, que as atividades educacionais desenvolvidas na comunidade só poderão ser aplicadas se tivermos profissionais de saúde especializados, comprometidos e transformadores (Libâneo, 1985).

## 2.2.-Conhecendo o Sistema de Saúde Brasileiro.

O Sistema de Saúde Brasileiro é um sistema democrático universal, igualitário e integral constitui um processo social e político que se realiza por meio de formulação de políticas públicas voltadas para a saúde, mas também, e essencialmente, no cotidiano dos serviços de saúde. Esse se chama Sistema de Único de Saúde, SUS.

O SUS foi legalizado desde o ano de 1988, pela Constituição Federal: garantiu a saúde como direito de todos e dever do Estado. Princípios: universalidade, integralidade, equidade, descentralização da assistência e participação social. Em 1990 pela Lei 8.080 o SUS, foi instituído com comando único em cada esfera de governo. Tendo os municípios como executores das ações e serviços de saúde, com cooperação técnica e financeira dos Estados e da União (Brasil, 2011).

O princípio da integralidade do SUS diz respeito tanto à atenção integral em todos os níveis do sistema, como também à integralidade de saberes, práticas, vivências e espaços de cuidado. A perspectiva de que as políticas de saúde se materializam na porta de entrada do sistema, mediante ação de atores sociais e suas práticas no cotidiano dos serviços (Lima, 2010), tem sido relevante para a reflexão crítica sobre os processos de trabalho em saúde, visando à produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas práticas de saúde consoantes com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2010).

Através de portaria nº 629, do Ministério da Saúde Brasileiro, em 1993 iniciou a implementação do Programa Saúde da Família PSF no Brasil, a qual normatização "a Estratégia Saúde da Família ESF" que tem como propósito colaborar decisivamente na organização do Sistema Único de Saúde e na municipalização da integralidade e participação da comunidade. A Estratégia Saúde da Família tem como propósito priorizar as ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde da família, de forma integral e contínua, o qual para ser operacionalizado preciso da prática de atenção à saúde com novas bases, para substituir o modelo tradicional, levando a saúde para mais perto da família e, com isso, melhorando a qualidade de vida dos brasileiros.

A Saúde da Família constitui uma Estratégia para a organização e fortalecimento da Atenção Básica inserida no primeiro nível de atenção à saúde no SUS, buscando o fortalecimento da atenção por meio da ampliação do acesso, a qualificação e reorientação das práticas de saúde embasadas na Promoção da Saúde (BRASIL, 2006).

### 2.3.-Aspectos Educacionais na área de enfermagem.

A profissionalização dos trabalhadores de enfermagem se inicia na Inglaterra, em 1860, exatamente nesse contexto de reestruturação do trabalho hospitalar. Florence Nightingale, precursora da enfermagem moderna, é convidada, à época, pelo Ministro da Guerra para organizar as enfermarias dos improvisados hospitais militar inglês durante a Guerra da Criméia (1854-1856). Ao retornar à Inglaterra funda uma escola de enfermagem junto ao Hospital St. Thomas, que se torna o modelo de formação para instituições similares em outros países. Com essa escola não só institui o ensino de enfermagem, como lança as bases do trabalho profissional na área de enfermagem (Lopes; Santos, 2010).

O modelo Nightingaliano de formação foi implantado nos EUA em 1873. A estandardização das técnicas de enfermagem, nesse momento histórico, foi



fundamental para homogeneizar e criar um modelo de intervenção. Este modelo teve como objetivo atender o maior número de pacientes para reduzir o tempo de permanência no hospital. As técnicas de enfermagem eram simples procedimentos naturais próprios dos cuidados domésticos dispensados pelas famílias (Lopes; Santos, 2010; Lima, 2010).

Na década de 50, a enfermagem vive um novo momento a busca de conhecimentos, tomando como foco o modelo biomédico, tendo como objetivo concretizar a dimensão intelectual do seu trabalho. "A partir de 1960, a enfermagem iniciava a fase de construção de um corpo de conhecimentos próprio, elaborando teorias para embasar a sua prática profissional" (Souza et al, 2006). A organização da Enfermagem na Sociedade Brasileira começa no período colonial e vai até o final do século XIX. A profissão surge como uma simples prestação de cuidados aos doentes, realizada por um grupo formado, na sua maioria, por escravos, que nesta época trabalhavam nos domicílios. Desde o princípio da colonização foi incluída a abertura das Casas de Misericórdia, que tiveram origem em Portugal (Cofen, 2000).

A enfermagem no Brasil teve influência norte-americana através da Fundação Rockefeller no século XX. Antes os cuidados prestados aos doentes eram coordenados por Irmãs de Caridade que gerenciavam a assistência chefiada pelos médicos. Após alguns anos o modelo biomédico tornar-se influente no âmbito hospitalar e a organização dos hospitais passa a ser assumida por médicos e as religiosas perdem a primazia nesse processo (Stutz, 2010).

No Brasil, em 1890, diante da necessidade da capacitação de pessoal para realizar os cuidados de enfermagem surge à primeira iniciativa de formação de pessoal de enfermagem com a Escola Alfredo Pinto (UNIRIO). Esta funcionava junto ao Hospital Nacional dos Alienados do Ministério dos Negócios do Interior. A Escola baseava-se no modelo francês (Escolas de Salpêtrière), com dois anos de duração, e seguia o modelo de assistência curativista, com aulas ministradas por médicos. Dando expansão as escolas de enfermagem, em 1923, foi criada pelo decreto nº 16.300 a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), atualmente Escola Anna Nery (Escola Modelo). Neste momento histórico havia a necessidade de profissionais qualificados, devido as condições sanitárias que passava no País.

A Escola foi fundada por Enfermeiras americanas que integraram a Missão Técnica de Cooperação para o Desenvolvimento da Enfermagem no Brasil. Em 31 de março de 1926 através do Decreto nº 17.268 foi implantada a carreira de Enfermagem "Modelo Nightingale" em nível nacional, apesar da missão sanitária, o curso tinha como principal área o âmbito hospitalar (Oliveira, 2001). Atualmente a forma de acesso ao curso de graduação de enfermagem se dá através de candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conforme normas contidas em edital específico de cada instituição (pública ou privada). (Brasil, 2011).

#### 2.4.-Princípios didático-pedagógicos.

Historicamente a educação possui diferentes atributos para a ação pedagógica. Esses atributos sofrem influência a cada momento histórico, além dos princípios filosóficos, políticos e dos conhecimentos científicos vividos em cada época, que refletem a visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação que possuem os educadores. Antes de abordar os aspectos relativos aos princípios didático-pedagógicos, é importante precisar o significado de didática e de prática pedagógica. A palavra "didática" se origina do termo grego *didaskw* (que significa 'expor claramente', 'demonstrar', 'ensinar', 'instruir'). Em primeira instância, este sentido mais originário corresponde aproximadamente a tudo aquilo que é "próprio para o ensino".

Em torno do século XVII, a escola aparece como instituição encarregada de instruir e educar, através de um ensino sistematizado e organizado em função das necessidades educacionais dos alunos. Neste momento de sistematização e organização do ensino, surge a Didática. Seu fundador é João Amós Comênio, que cria os primeiros princípios e regras do ensino e escreve a primeira obra sobre esse assunto, intitulada *Didática Magna*.

Comênio, recebe influência dos avanços da Filosofia, das Ciências Humanas, Físicas e Naturais, em pleno desenvolvimento e das modificações dos modos de produção, cuja forma capitalista, embora ainda incipiente, já influencia a organização social, política e cultural da época. Assentando-se nos princípios idealistas, naturalistas e positivistas em vigor na época, com o seu ,artifício universal para ensinar tudo a todos método único de ensino de qualquer conhecimento: Comênio tenta traçar uma didática universal. Embora avançado para sua época, manteve o caráter transmissor do ensino.

A Didática segundo Libâneo, (2009), "é uma ciência cujo objetivo fundamental é ocupar-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologia e das estratégias de aprendizagem. Sua busca de cientificidade se apoia em posturas filosóficas como o funcionalismo, o positivismo, assim como no formalismo e o idealismo. Porém ela funciona como o elemento transformador da teoria na prática" e fundamentar a prática educativa, integrando a teoria e prática. Para Libâneo (2009), "afirma que não existe didática sem a reflexão sobre os fundamentos dos saberes ensinados". Assim considerando que não existe didática sem pedagogia e pedagogia sem a didática, ou seja, que elas se complementam para existir uma prática pedagógica que promova saberes contextualizados e reflexivos.

Na prática educativa os educadores são parte integrante do processo educativo, sendo importantes para a formação das gerações e para os padrões de sociedade que se busca. E a didática surge para fundamentar a prática educativa, integrando a teoria e prática. Libâneo, (2013), situa a educação como fenômeno social universal determinando o caráter existencial e essencial. Estuda também os tipos de educação, a não intencional, refere-se a influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. E a intencional refere-se àquelas que têm objetivos e intenções

definidos. E que educação pode ser também, formal ou não-formal, dependendo sempre dos objetivos.

Assim relacionado que, "os princípios didático-pedagógicos são sustentados pelas tendências/concepções pedagógicas e que essas envolvem três níveis: filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica. A filosofia da educação busca explicar a visão do mundo e de homem com o objetivo de compreender o fenômeno educativo; a teoria da educação é a sistematização do conhecimento abordando métodos, processos e procedimentos sobre o ato educativo; e a prática pedagógica é o modo como é organizado o ato educativo. Os princípios pedagógicos são as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada". (Saviani, 2005).

## 2.5.-Princípio Pedagógico Tradicional na Educação em Saúde.

Neste caso, a tendência liberal tradicional da educação com processos educativo centralizados, autoritário, burocrático e com práticas e teorias tradicionais. A transmissão do conhecimento e as práticas educativa com uma ação dominante no fazer dos profissionais de saúde no fazer da prática educativa.

Esta concepção é denominada por Paulo Freire, como educação bancária, em que a única oportunidade de ação que se oferta ao educando é a de receber os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Assim, conteúdos e métodos de ensino são utilizados para garantir a transmissão de verdades absolutas elaboradas pela sociedade. O foco na Educação em Saúde Tradicional que, historicamente, foi o modelo preponderante, entusiasmado pelo positivismo, e que concentrava o poder nas mãos dos profissionais de saúde. Estes até então considerados detentores do saber científico necessário para uma vida saudável.

Na pedagogia tradicional o principal "ator" do processo educativo é o professor/educador, o qual estabelece e controla todas as ações ao transmitir os conteúdos programáticos, como o caminho de mediação do processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor/educador é considerado o saber e a autoridade. O ato educacional é reducionista, a proposta didática é impositiva com práticas didática são prescritivas e desvinculadas da realidade dos sujeitos sociais. Os agentes sociais são objetos passivos das intervenções e descontextualizados de sua realidade social e as ações são preconceituosas, coercitivas e punitivas.

Assim desenha-se um modelo de saúde hegemônico centrado no saber individual, o processo de ensino aprendizagem pré-estabelecidos com conteúdo engessados para o saber-fazer e o fazer-saber de forma conducionista sem produzir mudança social significativa. A Educação em Saúde é moldada pelo conceito de saúde, e isto tem perdurado em todo o processo histórico das políticas pública de saúde. Para alcançar as mudanças, muitos debates e conferências foram realizados para extrapolar estas ações de saúde, centradas somente na enfermidade, e para discutir o conceito de saúde, bem como a forma de promovê-la.

A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, que culminou com a Declaração de Alma-Ata (1978):

A 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, momento em que foi elaborada a Carta de Ottawa em 1986.

A partir desses encontros, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu o direito à saúde e a obrigação do Estado na sua promoção e proteção. Nela, a saúde é compreendida como o estado de mais completo bem-estar físico, mental e social, não apenas a ausência de enfermidade.

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

Tipo de da pesquisa se trata de estudo com abordagem quantitativa. De acordo Alvarenga (2012), o estudo quantitativo direciona e determina como são e como se manifestam as variáveis em uma determinada área em estudo, além de descrever quantitativamente os dados coletados, explicar as descobertas e traduzir as variáveis estudadas em indicadores. E a observação, com o uso da máquina fotográfica e filmagem para garantir o registro fiel "in lócus" dos eventos, mantendo um caráter informal e certo grau de espontaneidade, oportunizando a pesquisadora ficar frente a frente com a população pesquisada ampliando seus conhecimentos.

O tipo da pesquisa é descritivo. Segundo autor Alvarenga (2012), uma pesquisa deste nível se realiza no ambiente natural onde se encontram os fenômenos estudados. O desenho da pesquisa é desenvolvida na dimensão tática, com revisão de bibliográfica e trabalho de campo. De acordo a temporalidade aplicada terá um desenho transversal sendo a coleta de dados realizada no período de três meses. Não experimental.

O local da pesquisa da pesquisa foi desenvolvida nas Unidades de Saúde da Família do município de Maceió, que é capital do Estado de Alagoas e situa-se na região Nordeste do Brasil. Tem uma população de em média dois milhões de habitantes, e implantada 80 equipes de ESF, representado vinte e cinco por cento de cobertura.

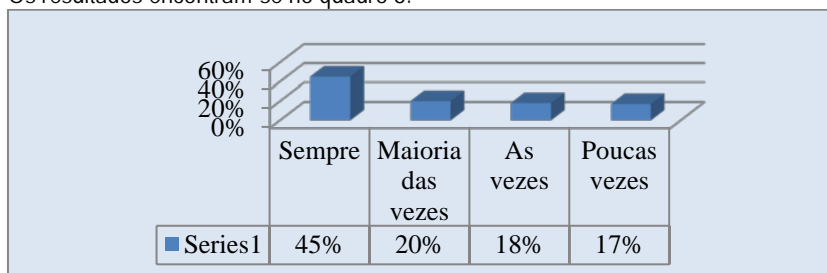
A população e amostra: a *população*: as Unidades de Saúde da Família no município de Maceió, Alagoas, tem 80 enfermeiros (Quadro 01), distribuídos nos sete Distritos Sanitários de Saúde. A *descrição do perfil da população*: No município de Maceió estão inseridos nas Unidades de Saúde da Família 80 Enfermeiros, mas conforme os critérios estabelecidos na metodologia da pesquisa participaram do estudo 60 Enfermeiros, obtendo assim, 75% da amostra, o que a torna significativa. O estudo aponta que em relação ao nível de qualificação dos sujeitos que, 92% são especialistas e 8% são mestres. E Quanto ao tipo de pós-graduação, a maior predominância de 33%, em Saúde Pública, Saúde da Família, 32% em Saúde da Família e 29% em área clínica de enfermagem seguida de 3% em formação pedagógica, 2% em metodologia do nível superior e 1% em educação em saúde.

As técnicas e instrumentos de coleta de dados: os dados foram coletados através de questionários, usando a análise estatística, mostrando os resultados mediante amostra representativa com uma medida Standard e numérica.

#### 4.-Discussão dos Resultados.

Resultados e análises do primeiro objetivo específico. Descrever os princípios didático pedagógicos que orientam a prática pedagógica da educação em saúde. Indicadores:

Gráfico 1: Na sua prática profissional você realiza atividades de educação em saúde? Os resultados encontram-se no quadro 8.

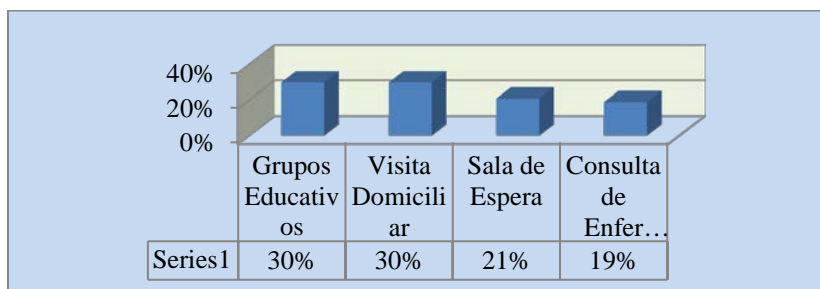


Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Conforme os dados da pesquisa, no gráfico 1, observa-se que as Enfermeiras realizam atividades educativas, destacando entre as variáveis de respostas a frequência realizam sempre com 45%. Mas a proporção de enfermeiros que realizam atividade educativa, às vezes 18% e poucas vezes 17%, são relevantes, tendo em vista que uma das atribuições dos enfermeiros da ESF e desenvolver atividades educativas para a comunidade. Portanto percebem-se que estes profissionais têm a prática educativa ainda, centrada em um modelo de saúde hegemônico, tradicionalista e centrado na doença.

Quais espaços, você utiliza para a prática de educação em saúde? Os resultados encontram-se no quadro 10.

Gráfico 2: Espaços utilizados pelos Enfermeiros para a prática de educação em saúde.

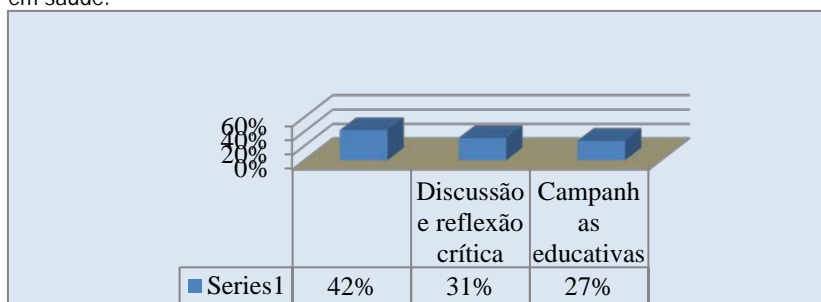


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os espaços utilizados para desenvolver a ação educativa, ficou demonstrado no gráfico 2, que os Enfermeiros realizam as atividades educativas em todos os espaços, sejam eles individuais ou coletivos. Destacando entre eles as atividades nos grupos educativos com 30% e a visita domiciliar com 30%.

Identificar os recursos e as estratégias didático-pedagógicas que os enfermeiros utilizam na prática pedagógica da educação em saúde. Indicadores: Das alternativas abaixo assinale os tipos de recursos didático-pedagógicos, mais utilizados por você na atividade de educação em saúde? As respostas encontram-se no quadro 13.

Gráfico 4: Tipos de recursos didático-pedagógicos são mais utilizados na educação em saúde.

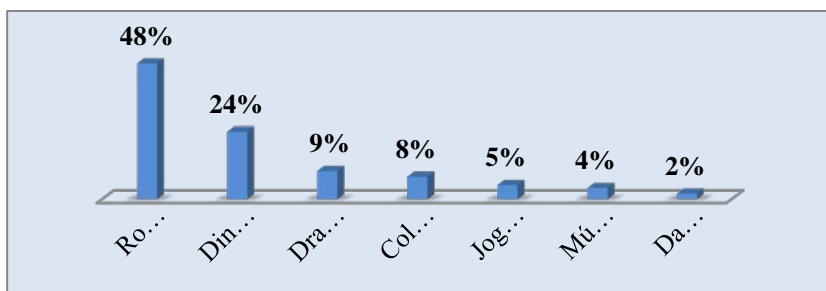


Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

No gráfico 5, os dados da pesquisa evidenciam que dos Enfermeiros entrevistados, 42% utilizam na atividade de educação em saúde recursos didático-pedagógicos de transmissão de informação, 31% recursos de discussão e reflexão crítica e 27% utilizam recursos de campanhas educativas, que tem como abordagem a transmissão de conteúdos aos clientes/usuários que são os receptores desses conteúdo.

Percebeu-se que dos 60 entrevistados, 69 % ainda utilizam recursos didático-pedagógicos na educação centrado sem práticas educativas vinculadas ao modelo assistencial individualizado e fragmentado vinculados ao modelo tradicional e hegemônico da saúde. Pesquisas comprovam que esses fazer pedagógico não otimiza o modelo de promoção da saúde, que busca da integralidade da atenção à saúde e a formação de vínculo entre o usuário e profissionais de saúde.

Gráfico 5: Estratégias didático pedagógicas utilizadas na atividade de educação em saúde.

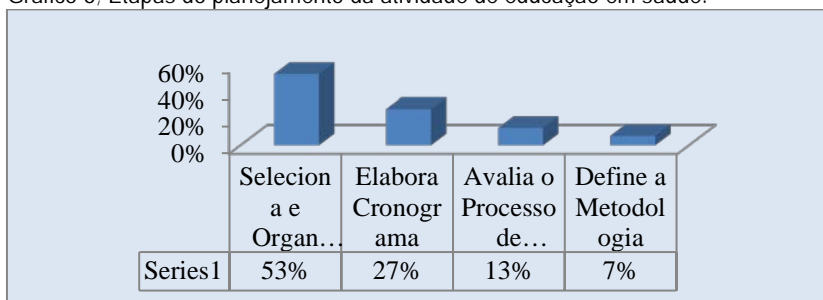


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Gráfico 6, percebe-se que os enfermeiros usam várias estratégias didático-pedagógicas para desenvolver na educação em saúde, destacando-se entre elas, (48%), a roda de conversa, (34%), a dinâmica de grupo, seguida (9%), a dramatização, (8%) a colagem, (5%), jogos educativos, (4%), a música e (2%), a dança. Assim afirma-se que as Enfermeiras utilizam estratégias pedagógicas inovadoras comprometidas com a construção de um sujeito pensante, crítico reflexivo, coerente com as mudanças de mundo pós-moderno progressista.

Resultados análises do terceiro objetivo específico; Identificar as dificuldades encontradas pelos Enfermeiros para realizar a prática pedagógica da educação em saúde. Indicadores: Como ocorrem as etapas do planejamento da atividade de educação em saúde? As respostas encontram-se no quadro 15.

Gráfico 6; Etapas do planejamento da atividade de educação em saúde.



Fonte: Dados da pesquisa- Questionário aplicado.

O planejamento é um instrumento importante para operacionalização das ações educativas e o planejamento participativo é aquele que atende aos princípios propostos e norteador do processo educacional. No gráfico 7, observa-se que os enfermeiros realizam o planejamento atividade de educação em saúde, mas acontece sem uma sistematização, conforme os dados da pesquisa responderam que, 53% selecionam e organizam temas, 27% elabora cronograma, 13% avaliam o processo de aprendizagem e 7% define a metodologia. Para que planejamento seja dinâmico e eficaz é necessário que as etapas aconteçam ao mesmo tempo e na

mesma proporção. Assim percebe-se de que as etapas do planejamento das atividades vêm acontecendo de forma desordenada e fragilizada.

Portanto, para realizar a atividade é importante planeja-la, refletir como será a reunião, o registro, o método, será o papel do coordenador e como será a avaliação da atividade, sendo esta uma atividade agendada com tempo disponível adequado.

## **5.-Conclusão.**

Este estudo possibilitou conhecer a prática pedagógica de educação em saúde dos enfermeiros das "Unidades de Saúde da Família" do município Maceió, Alagoas, população alvo desta pesquisa. Ao longo da pesquisa, foram desenvolvidas reflexões importantes sobre a prática pedagógica de educação em saúde, ao ser percebido que os enfermeiros permeiam as práticas educativas dialógicas e tradicionais numa mesma proporcionalidade. Mas a prática docente ainda segue os modelos tradicionais, tecnicista e biologicista, utilizando proposta intervencionista centrada na doença e em fatores biológicos.

Em relação aos recursos educativos os enfermeiros centram o seu fazer, em práticas educativas vinculadas ao modelo assistencial voltado para a doença e com conhecimento especializado e fragmentado. As ações educativas são desenvolvidas com recursos didático-pedagógicos vinculados ao modelo tradicional e hegemônico da saúde se faz presente no ato educativo desses profissionais.

Quanto às estratégias pedagógicas, a maioria das Enfermeiras utilizam as dos tipos inovadoras e comprometida com a construção de um sujeito pensante, crítico reflexivo, coerente com as mudanças de mundo mais progressista, por um número significativo de enfermeiros utilizarem a roda de conversa, dinâmica de grupo a dança e outros não pratica educativa. Estes tipos de estratégia pedagógica atendem ao princípio dialógico e emancipatório de aprendizagem, com os conceitos construídos coletivamente. Enquanto que é a abordagem é centrada no modelo tecnicista, sem uma problematização que estimule o cognitivo dos usuários.

Observou-se ainda de que as etapas do planejamento das atividades predomina apenas a escolha do tema e na elaboração do cronograma, assim não sendo cumpridas todas as etapas de planejamento, levando assim a fragilidade da atividade educativa. Portanto, para realizar a atividade é importante planeja-la, de forma participativa, refletir como será a reunião, o registro, o método, o papel do coordenador e como será a avaliação da atividade, sendo esta uma atividade agendada com tempo disponível adequado.

Em relação ao processo avaliativo, a maioria dos Enfermeiros que avaliam a atividade e igual aos que não avaliam, ficando evidente que o planejamento da atividade educativa não ocorre sistematicamente. A ação educativa em saúde, como prática dialogada e participativa, tem como objetivo a transformação da realidade de saúde dos sujeitos e grupos sociais assistidos. Portanto em respostas as questões levantadas, confirma-se que os enfermeiros realizam Educação em Saúde, mas não



têm sua prática orientada por uma ação pedagógica amparada em um suporte teórico científico, sendo os recursos e as estratégias educativas fragilizadas para promover uma aprendizagem que transforme a realidade social do indivíduo.

Ressalta-se a necessidade dos gestores da Secretaria Municipal de Saúde de Maceió, investir em uma política de educação continuada para os enfermeiros das Unidades de Saúde da Família, que assegure a apropriação de saberes pedagógicos capazes de transformar o processo de ensino-aprendizagem. Para que a educação em saúde cada vez mais, passe a ser integradora e com um embasamento teórico-prático que liberte e transforme os usuários do Sistema de Saúde. Na observação "in lócus" foi percebido que os facilitadores organizaram-se em forma de roda de conversa, quebrando esse paradigma de facilitador detentor do conhecimento. Essa formação permite aos facilitadores uma posição igualitária e horizontal.

Assim, para construir uma educação transformadora, participativa e crítica é indispensável uma reflexão ética e política a fim de que a educação não favoreça o aumento das diferenças sócio - econômica que privilegiam o acesso ao conhecimento, mas que contemple a individualidade de cada ser para que esse se torne ativo em seu próprio tratamento. (Duque; Silvava, 2011).

Neste contexto, vale chamar atenção para o papel do enfermeiro, que deve verificar as possibilidades e os limites da sua ação educativa, tendo em vista uma ação transformadora da realidade onde o cliente é o "ator" principal e responsável pela mesma. (Duque; Silvava, 2011). A metodologia conscientizadora facilita a intervenção do profissional de maneira adequada porque considera os conhecimentos, as percepções, as dúvidas e as necessidades daqueles que recebem seu cuidado. (Duque; Silvava, 2011).

Contudo, é preciso envolver todos os atores do processo educativo, comunidade, facilitador e gestão, uma vez que o saber ocorre coletivamente, porque a ação educativa precisa estar a serviço de um novo caminho, de um fazer pedagógico inovador.

## **6.-Bibliografia.**

- Alvarenga. E.M. (2012). *Metodologia de Investigação Quantitativa e Qualitativa 2ª* Edição, A4 Dizeños, Assunção, Paraguai.
- Departamento de Atenção Básica. (2011). Atenção básica e saúde da família. Ministério da Saúde. Brasília: Recuperado de: [www.dab.saude.gov.br](http://www.dab.saude.gov.br)
- Duque, D.R., Silva, F.V.C. (2011). Educação em saúde: as abordagens do processo de ensino-aprendizagem aplicadas ao treinamento em diálise peritoneal. *Revista Hospital Pedro Ernesto*. Rio de Janeiro: n.10, Jan-Mar p. 45-52.
- Leite, M.M.J., Prado, C., Peres, H.H.C. (2010). *Educação em saúde: desafios para uma prática inovadora*. São Caetano do Sul: Difusão Editora.

- Libâneo, J.C. (1985). *Didática*. (Coleção magistério do 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (1994). *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*, 1994. Seminário de Tendências Pedagógicas no Brasil.
- Portaria Nº 648/Gm, de 28 De Março De 2006. (2006). *Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS)*. Brasília: O Ministério da saúde.
- Romane, M., Saviane. (2005). *Tecnicismo, Neotecentismo e a Prática Pedagógica no Cotidiano Escolar*. Trabalho apresentado no Congresso Nacional da Educação. EDUCARE. [2013]. Recuperado de: <http://www.marcelo.sabbatini.com/wpcontent>.
- Secretaria de Atenção em Saúde. (2011). Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Série A. Normas e Manuais Técnicos. Brasília: Ministério da Saúde.
- Saviani, D. (2005). *A especificidade da prática pedagógica*. In: História das idéias pedagógicas. Série Educação. 8. ed. São Paulo: Ática.
- Souza, A. C., et al. (2006). A educação em saúde com grupos na comunidade, uma estratégia facilitadora da promoção da saúde. Porto Alegre: *Revista Gaúcha de Enferm.* v. 26, n.2, ( p.147-153).
- Vasconcelos, M., Grillo, M.J.C, Soares, S.M. (2009). *Práticas pedagógicas em na Atenção Básica à Saúde Tecnologias para abordagem ao indivíduo, família*. <http://www.jornadaead.com.br/aulas>.

## **Educación continua para el equipo de enfermería sobre Calendario Nacional de Vacunación, Municipio de Santa María do Pará.**

*(Continuing education for the nursing team on National Vaccination Calendar, Municipality of Santa Maria do Pará.)*

**Elane Silva Costa**

Escola Técnica do SUS-ETSUS, Santa Maria do Pará, Pará-Brasil

*Páginas 70-84*

*Fecha recepción: 11-01-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumen.**

Es pertinente destacar la importancia de las vacunas a lo largo de sus 200 años, que contribuyeron a la reducción de la mortalidad de las enfermedades prevenibles inmunológicamente en la población. El objetivo de la investigación es Desarrollar un Programa de Educación Continua sobre el Calendario Nacional de Vacunación para el equipo de enfermería en el municipio de Santa María del Pará, Brasil. Evaluar un Instrumento didáctico actualizado para facilitar la práctica profesional e identificar las competencias y habilidades del equipo de enfermería propias en la sala de vacunación. Los resultados fueron procesados en el SPSS STATISTICS 18 con tablas y gráficos. Todavía, queda evidente en esta investigación la importancia de los cursos de Educación Continua sobre el Calendario Nacional de vacunación para el Equipo de Enfermería para que sea alcanzada la finalidad por el Ministerio de Salud identificando una mejora de la práctica profesional en las salas de vacunación.

**Palabras claves:** educación; continua; equipo; calendario; vacunación

### **Abstract.**

It is pertinent to highlight the importance of vaccines throughout their 200 years, which contributed to the reduction of mortality of immunologically preventable diseases in the population. The objective of the research is to develop a Continuing Education Program on the National Vaccination Calendar for the nursing team in the municipality of Santa María del Pará, Brazil. Evaluate an updated didactic instrument to facilitate professional practice and identify the skills and abilities of the nursing team in the vaccination room. The results were processed in the SPSS STATISTICS 18 with tables and graphs. Still, it is evident in this investigation the importance of Continuing Education courses on the National Vaccination Calendar for the Nursing Team so that the Ministry of Health can reach the finality, identifying an improvement of the professional practice in the vaccination rooms.

**Keywords:** education; keep going; equipment; calendar; vaccination

## 1.-Introducción.

A lo largo de 200 años las vacunas vienen contribuyendo en la reducción de la morbimortalidad de las enfermedades "*inmunoprevenibles*" en la población, con esto se mostró su importancia a Nivel Mundial, Nacional, Estadual y Municipal. Para Cavalcante (2008), en el siglo XX, Oswaldo Cruz emprende en Brasil una obra sanadora que se convertiría en uno de los episodios más convenientes de la historia de la salud pública mundial. El destacado sanitarista establece un modelo de acción y dejó un ejemplo que sirvió de inspiración para el Programa Nacional de Inmunización (PNI), que es hoy citado como referencia mundial por los avances notables y su excelencia comprobada.

Según relata este autor, desde las primeras vacunaciones en 1804, Brasil acumuló más de 200 años de experiencia en inmunizaciones y con la implantación del PNI en los últimos 40 años desarrollaron acciones planeadas y sistematizadas, consiguiendo erradicar algunas enfermedades. Como podemos observar, el Programa Nacional de Inmunizaciones avanza en el sentido de posibilitar a la población brasileña la protección contra enfermedades perfectamente prevenibles por vacunas que tienen influencia directa en la reducción de los cuadros de morbimortalidad.

Las vacunas son usadas desde la 2ª Guerra Mundial y fueron suficientemente eficaces para reducir drásticamente la morbilidad y mortalidad causada por varias enfermedades, brindando credibilidad a los programas de prevención contra enfermedades infecciosas. La explosión científica que ocurrió en aquel período, originó las nuevas vacunas, algunas de las cuales aún se utilizan como es el caso de la Polio, Sarampión, Parotiditis y Rubéola (Feliciano, 2002). Vale destacar que en 1888 es fundado el Instituto Pasteur, centro de investigación biológica, principalmente en lucha contra las Enfermedades Infecciosas. Gracias a las escuelas francesas y alemanas, la vacunación registra progresos notables, obteniendo vacunas contra la Fiebre Tifoidea, el Cólera, la Tos Convulsa, la Fiebre-amarilla y la Tuberculosis.

Las vacunas van más allá de la protección ofrecida a nivel individual, hay objetivos más amplios y de mayor alcance en la salud pública y tienen aplicabilidad en programas o campañas de vacunación bien planeadas y correctamente ejecutadas, y logran en una primera fase, el control de las enfermedades contagiosas entre los seres humanos de una comunidad y posteriormente tiene como objetivo final su erradicación. Se sabe que el avance tecnológico del Calendario Básico de Vacunación está en constante expansión, siendo necesario agregar nuevos conocimientos, para el buen desempeño del Equipo de Enfermería que actúa directamente en la Atención Primaria, responsables de la lectura del cartón de vacunación, indicación y aplicación de las Vacunas establecidas en el Calendario Nacional de Vacunación.

Es necesario invertir en Cursos de actualización para que los profesionales adquieran más conocimientos y seguridad en las salas de vacunación. Ciertamente,

dicha calificación exige un cambio en el modelo de cuidado y prácticas de salud. La Comisión Permanente de Educación Continua es el proceso de trabajo del equipo de salud considerada dimensión lógica y nueva, rompiendo las viejas estructuras de poder entre estos profesionales de la salud y el público (Ministerio de Salud, 2014).

El Equipo de Enfermería (Enfermeros y Técnicos de Enfermería), que actúa en las salas de vacunación para el control de enfermedades inmunoprevenibles, requiere conocimiento, dominio y seguridad al realizar sus actividades, entre las cuales destacamos: Organización de la Cadena de Frio, Organización de la Sala de Vacunación, administración de Inmunobiológicos, actualizaciones del cartón de vacunación, orientación sobre los efectos adversos por vacunación y de precisar, encaminar al Centro de Referencia para Inmunobiológicos Especiales (CRIE), para tal, el equipo debe estar bien entrenado y capacitado en esos temas, quedando evidente la importancia de la Educación Continua.

EL *Problema del estudio* consiste en que hay existe una deficiencia en el conocimiento por el Equipo de Enfermería relacionada con las nuevas vacunas que están siendo introducidas en el Calendario Nacional de Vacunación, debido al proceso de ampliación del mismo y a las innovaciones tecnológicas. Como se puede observar después del recibimiento de los egresos de las carreras de Técnico de Enfermería y en el caso de los Enfermeros, debido a la intensa carga de trabajo, muchas veces no tienen tiempo para que realicen cursos de actualización de Educación Continua fuera del municipio, entonces nos preguntamos: ¿Será que la Educación Continua serviría para actualizar el conocimiento sobre el Calendario Nacional de Vacunación actual para el Equipo de Enfermería en las unidades de salud de Santa María do Pará?

Se justifica por destacar la importancia de las vacunas para el control de las enfermedades prevenibles en la población. Actualmente, existe una deficiencia de conocimiento por el Equipo de Enfermería relacionada a las nuevas vacunas que están siendo introducidas en el Calendario Nacional de Vacunación del Ministerio de la Salud, debido al constante proceso de cambio y a las innovaciones tecnológicas.

El Equipo de Enfermería es parte de los profesionales que trabajan directamente con las vacunas y ellos son los encargados por el cumplimiento del Calendario Nacional de Vacunación. Es necesario que el Equipo de Enfermería este inmerso en cursos de actualización de Educación Continua. En esta investigación pretendemos contribuir con la actualización del conocimiento de los profesionales del Equipo de Enfermería que actúan en las salas de vacunación. Teniendo como punto de partida la implementación de un curso de Educación Continua sobre Vacunación con abordaje a un instrumento didáctico resumido y actualizado sobre el Calendario Nacional de Vacunación del Ministerio de la Salud, adaptado por la autora de la investigación a la realidad local, con el objetivo de una mejor práctica de esos profesionales sirviendo como una Orientación de la rutina para la acción cotidiana ejecutada en las salas de Vacunación.

El *Objetivo General* de la investigación es: desarrollar un Curso de Educación Continua sobre el Calendario Nacional de Vacunación para el Equipo de Enfermería en el municipio de Santa María do Pará, en el estado de Pará, Brasil. Los *Objetivos Específicos* son: 1) Evaluar un instrumento didáctico actualizado sobre el Calendario Nacional de Vacunación para facilitar la práctica profesional del Equipo de Enfermería; 2) Identificar las competencias y habilidades del Equipo de Enfermería propias en sala de vacunación.

2.-Programa Nacional de Inmunización (PNI): El Calendario Nacional de Vacunación.

Feliciano (2002), refiere que "La erradicación mundial de la viruela trae la esperanza de la erradicación de otras enfermedades evitables por la vacunación. Así, en 1974, la OMS creó el Programa Alargado de Vacunación, generalmente conocido por la designación anglosajona "Expanded Programme of Immunization" (EPI), el cual incluye seis vacunas: Tuberculosis, Difteria, Tétano, Tos convulsa, Poliomieltis y Sarampión, más tarde adicionaría la Fiebre-Amarilla y la Hepatitis B".

Figueiredo (2011), resalta que el "Programa Ampliado de Inmunización (PAI) fue creado en los años de 1970 por la Organización Mundial de la Salud, con el objetivo de reducir la Mortalidad y Morbilidad Infantil de seis enfermedades prevenibles por la inmunización: Sarampión, Coqueluche, Poliomieltis, Tuberculosis, Tétano, Difteria, mediante la aplicación de las vacunas correspondientes. Basado en este programa, Brasil implantó el Programa Nacional de Inmunización (PNI), fue creado por el Ministerio de la Salud en septiembre 1973 e institucionalizado por el decreto nº 78.231 de 12 de agosto de 1976. Tiene por objetivo promover el control de las enfermedades inmunoprevenibles por medio de establecimiento de normas y parámetros técnicos para la utilización de Inmunobiológicos, buscando coordinar las acciones de inmunización desarrolladas en la red de servicios de salud brasileña utilizados en el país (David & Alexandre, 2011).

Para este autor el Calendario de Vacunación de Inmunización, es aquel definido por el Programa Nacional de Inmunizaciones del Ministerio de la Salud (PNI/MS) y corresponde al conjunto de vacunas consideradas de interés prioritario a la Salud Pública del país. Existen vacunas recomendadas desde el nacimiento hasta a tercera edad y distribuidas gratuitamente en los centros de Vacunación de la red pública.

De ese modo la creación del PNI Brasil por el Ministerio de Salud. Portaria MS nº 78.231/GM/MS – 12 de agosto de 1976. Reglamenta la Ley nº 6.259, del 30 de octubre de 1975, que dispone sobre la organización de las acciones de Vigilancia Epidemiológica, sobre el Programa Nacional de Inmunizaciones, establece normas relativas a notificación compulsoria de enfermedades y otras providencias de Vacunación. Por lo tanto, fue incorporada en la rutina de los servicios de salud en rol de enfermedades contempladas con esa medida de prevención.

Actualmente, el Calendario Nacional de Vacunación contempla: Calendario Básico de los Niños, Calendario del Adolescentes, Adultos, Gestantes y Ancianos, como

muestra la Fuente del Ministerio de Salud de 2014. Además de esas, también está disponible la vacuna para la Rabia (inactivada), obtenida en cultura de células y los sueros heterólogos antitetánico, antidiftérico y antirrábico. También pueden ser puestos en disposición, frente a riesgos específicos, sueros antifolicos y anti aracnideos.

En la evolución del PNI, nuevas necesidades fueron contempladas, como es el caso, de la inmunización de personas con daños a la salud que comprometen su sistema inmunológico. Por esa y otras necesidades, el PNI implantó, a partir de 1993, los Centros de Referencia para Inmunobiologicos Especiales – CRIE y hoy existe este servicio en cada Estado y en el Distrito Federal.

David & Alexandre (2011), cita que la Red de Frio es el proceso de recibimiento, almacenamiento, conservación, manipulación, distribución y transporte de los Inmunobiologicos del Programa Nacional de Inmunizaciones (PNI), con el objetivo de mantener la temperatura adecuada de estos productos, desde el laboratorio productor hasta el momento de su utilización, garantizando así sus características iniciales para obtener inmunidad.

Considerando por la Portaria N° 1.498, de 19 de Julio de 2013: Art. 1° Esta Portaria redefine el Calendario Nacional de Vacunación, el Calendario Nacional de Vacunación de los Pueblos Indígenas y las Campañas Nacionales de Vacunación, en el ámbito del Programa Nacional de Inmunizaciones (PNI), en todo el territorio nacional. Art. 2° Los Calendarios y las Campañas Nacionales de Vacunación tienen por objetivo y control, la eliminación y la erradicación de enfermedades inmunoprevenibles. Art. 5° El Ministerio de Salud será responsable por la adquisición y por el abastecimiento a las Secretarías de Salud de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios, de las vacunas recomendadas en los Calendarios y en las Campañas Nacionales de Vacunación. Art. 6° Compete a las Secretarías de Salud de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios la gestión de la Red de Frio.

Párrafo único. Se considera Red de Frio el proceso de almacenamiento, conservación, manoseo, distribución y transporte de Inmunobiológicos, siendo organizada por Equipo Técnico calificado para ejecución de sus actividades; equipamientos y procedimientos estandarizados para mantener las condiciones adecuadas de refrigeración y las características de los Inmunobiológicos, desde el laboratorio productor hasta el momento de su administración.

Art. 7° Los registros de las informaciones en cuanto a las vacunas administradas serán hechos en los instrumentos estandarizados en el ámbito del PNI, obedeciendo al flujo y la periodicidad allí definidos, siendo responsabilidad de las Secretarías de Salud del Distrito Federal y de los Municipios, en lo que se refiere al registro en el Sistema de Información del Programa Nacional de Inmunizaciones (SIPNI); Art. 8° La comprobación de la Vacunación será hecha por medio del cartón o carnet de Vacunación, emitido por las unidades de Salud Pública y/o privada, debidamente autorizadas en el ámbito del S.U.S., conteniendo las siguientes informaciones:

nombre de la vacuna; fecha; número del lote; laboratorio productor; unidad vacunadora; nombre del vacunador.

Haciendo una comparación con algunos países latinoamericanos elegimos las Recomendaciones Nacionales de Vacunación de Argentina 2012, donde se destaca el crecimiento del Calendario Nacional de Vacunación en este período, siendo uno de los más completos y modernos de Latinoamérica. La incorporación de nuevas vacunas seguras y eficaces en forma gratuita y obligatoria es uno de los indicadores de inclusión social y equidad más robustos que puede tener un país ya que facilita el acceso a esta herramienta clave de prevención para todos los sectores de la población. Por otro lado, la jerarquización de las vacunas que están incluidas en el calendario regular desde hace años y que han sido pilares fundamentales para la eliminación de enfermedades como la Poliomielititis, el Sarampión, la Rubéola y el Síndrome de Rubéola Congénita, es clave para sostener estos logros.

### 3.-Educación en Salud: Educación Permanente, Educación Continua.

Para Morosoni & Col (2009), el potencial de la educación como proceso emancipatorio, en la interface con los movimientos sociales, tienen la categoría de práctica social, creadora/transformadora de la realidad, un aspecto central que está presente en las tesis que premian el pensamiento de Paulo Freire. Ese pensador ejerció fuerte influencia en el Movimiento de la Educación Popular en Salud, en América Latina y, particularmente, en Brasil. En la interface de la Educación y de la Salud, constituida con base en el pensamiento crítico sobre la realidad, se torna posible pensar en Educación en Salud como forma del hombre reunir y disponer recursos para actuar y transformar las condiciones objetivas, para lograr la salud como un derecho socialmente conquistado, a partir de la actuación individual y colectiva de sujetos político-sociales.

En esa visión comprendiendo la potencialidad educativa de los varios trabajadores de la salud (Médicos, Enfermeros, Nutricionistas, Psicólogos, Técnicos de Enfermería, Agentes Comunitarios de Salud, etc.) como educadores en salud interactuando con la población atendida con orientaciones de cuidados en salud. Ceccin & Ferla (2009), refiere que la "Educación Permanente en Salud precisa ser entendida al mismo tiempo, como una práctica de enseñanza-aprendizaje y como una política de Educación en la Salud. Ella se parece con muchas vertientes brasileñas de la educación popular en salud y comparte muchos de sus conceptos, mientras que la Educación Popular tiene en vista la ciudadanía y la Educación Permanente tiene en vista el trabajo". Estos autores se fundamentan en el concepto de enseñanza problematizado (insertados de manera crítica en la realidad y sin superioridad del educador en relación al educando), de aprendizaje significativa (interesada en las experiencias anteriores y en las vivencias personales de los alumnos, desafiante del desear aprender más), o sea, enseñanza-aprendizaje basado en la producción de conocimientos.

En ese contexto Brasil, Ministerio de la Salud (2005), en su libro La Educación Permanente entra en la Rueda. Polos de educación permanente en salud. Conceptos



y caminos a recorrer: donde aborda la Educación Permanente como aprendizaje hacia el trabajo, o sea, ella ocurre en el trabajo cotidiano de los profesionales de salud y trabaja con los problemas enfrentados en la realidad y un aprendizaje llevando en consideración las experiencias de los trabajadores que ya poseen una larga vida profesional. Podemos observar que los autores enfatizan la importancia de la Educación Permanente debido a los cambios tecnológicos y los nuevos conocimientos, movilizan las posibilidades y los saberes de los profesionales mostrando la necesidad de la continuidad en su formación.

Basado en este enfoque este autor de Brasil, Ministerio de la Salud (2005), en su libro *La Educación Permanente entra en la Rueda*. Polos de educación permanente en salud. Conceptos y Caminos a recorrer, donde relata que la Educación Continua es un proceso de adquisición secuencial y acumulativa de informaciones técnico-científicas para el trabajador, por medio de Cursos de formación llevando en consideración las vivencias y experiencias laborales y de participación en el ámbito institucional o afuera de él.

Corroborando con este pensamiento, la Política Nacional de Atención Básica (PNAB, 2012), afirma la consolidación y el mejoramiento de la Atención Básica como importante reordenamiento del modelo de atención a la salud en Brasil, requieren un saber y un hacer en Educación Permanente y Educación Continua en los servicios de salud que estén incorporados a la teoría relacionada a la práctica profesional, adoptando con eso una postura transformadora de cambio en el comportamiento de los profesionales de la salud, obteniendo calidad en los servicios prestados y la satisfacción del usuario.

4.-La importancia de la Formación Continua para el Equipo de Enfermería en las Salas de Vacunación como Contribución en la Atención Primaria a la Salud (APS).

Para Souto (2000), la formación continua es un proceso que implica transformaciones, integraciones que tiene que ver con las personas en conjunto, incluyen lo cognitivo, en conjunto más amplio, que se refiere a la idea de experiencia con los otros (co-experiencia). Según Braga & Melleiro (2009), en la enfermería, la responsabilidad de actualizar y de capacitar los profesionales está ligada al Servicio de Educación Continua (SEC), que debe preocuparse con las características de aprendizaje en cuanto un proceso dinámico, continuo, global, personal, gradual y acumulativo.

En esa dimensión, el objeto de esta investigación fue basada en la importancia de la Formación Continua sobre los estudios de Freire (1979 e 1983) ; en sus teorías de Educación Transformadora, considera la relación educador-educando, donde ambos aprenden, y en esta lógica, el enfermero sea el facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando una metodología problematizadora y transformadora estimulando el educando a tornarse un agente de cambio, que interactúa con todo el Equipo de Enfermería mediante las estrategias para realizar cursos de formación con actualizaciones y mejoras, estimulando la integración y desenvolvimiento de esos

profesionales para mejorar la calidad de la atención a la población en las salas de vacunación en el municipio de Santa María do Pará.

De ese modo, el curso de Educación Continua es de fundamental importancia porque trabaja con dinámicas y elaboración creativa de un Instrumento Didáctico actualizado sobre el Calendario Nacional de Vacunación facilitando la práctica profesional del Equipo de Enfermería y con eso mejorar las competencias y habilidades técnicas en las salas de vacunación. Para Souza (2010), la Atención Primaria de la Salud (A.P.S), contempla un sistema de servicios de salud donde se ofrece la prestación de asistencia a la salud de los individuos, su acompañamiento continuo, a su familia, independiente de la ausencia o presencia de enfermedad garantizando un cuidado integral.

De acuerdo con el Manual de Normas y Procedimientos del Ministerio de Salud (2014), la sala de Vacunación es clasificada como área semicrítica. Debe ser destinada exclusivamente a la administración de los Inmunobiológicos, debiéndose considerar los diversos Calendarios Nacional de Vacunación existentes, por lo tanto en la sala de Vacunación es importante que todos los procedimientos desvenueltos promocionen la máxima seguridad, reduciendo el riesgo de contaminación para los individuos vacunados y también para el equipo de Vacunación.

El autor refuerza que las actividades de la sala de Vacunación son desarrolladas por el Equipo de Enfermería entrenado y capacitado para los procedimientos de manoseo, conservación, preparación y administración, registro y descarte de los residuos resultantes de las acciones de Vacunación. Es importante decir, que el Equipo de Enfermería es formado por el Enfermero y por el Técnico de Enfermería, siendo ideal la presencia de los vacunadores para realizar los procedimientos de administración de Vacunación, este equipo participa aún de la ciencia de la situación epidemiológica de la área de actuación en la cual la Vacunación está insertada, para el establecimiento de prioridades, la asignación de recursos y la orientación programática, cuando sea necesario.

Constatase que el Enfermero es responsable por la supervisión, monitoreo del trabajo del Técnico de Enfermería en la sala de Vacunación y por el proceso de Educación Permanente, Formación Continua y Educación Continua del Equipo de Enfermería, sin embargo para que este profesional de salud de nivel superior ejerza esa función con eficiencia, él también tiene que ser Capacitado por la gestión de la Atención Primaria en Salud en asociación con la Vigilancia Epidemiológica e Inmunización.

## **5.-Metodología.**

El *Diseño del estudio* es descriptivo y analítico: este corte prospectivo visó acompañar a los profesionales de la salud del Equipo de Enfermería de la ciudad de Santa María do Pará, PA, Brasil. La investigación se realizó durante el año 2014, de Enero hasta el mes de Julio, se trabajó en el proyecto buscando referencias

bibliográficas, diseñando el Programa de Educación Continua, analizando la encuesta a ser aplicada y solicitando todos los aspectos éticos personales, a través de un Consentimiento Informado a las autoridades competentes, Centros de Salud y Coordinaciones en la ciudad de Santa María do Pará. Desde el mes de agosto hasta diciembre se realizaron los trabajos de Campo, completando el proceso de investigación. Se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a los participantes de la investigación, antes y después de realizar el proceso de Educación Continua.

Los resultados de esta investigación se obtuvieron a través de la interpretación y análisis de las técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, porque permite llegar a los resultados y relatar los procedimientos del estudio de acuerdo con la perspectiva teórico-metodológica. De esa forma, será posible concretizar el estudio, permitiendo con más seguridad evaluar las afirmaciones que son hechas dentro del contexto de la investigación. Los resultados fueron procesados en planilla Excel e IBM SPSS STATISTICS 18, debidamente comprobadas por análisis estadísticos.

La población y muestra: El universo de la investigación está integrado por 28 participantes del Equipo de Enfermería compuesto por 10 Enfermeros y 18 Técnicos de Enfermería que trabajan con el Calendario Nacional, en las salas de Vacunación de las Unidades de Atención Primaria de Salud. La investigación de campo fue realizada en las salas de vacunación con el Equipo de Enfermería (técnicos y enfermeros), destacándose que todos estos profesionales de la salud son del cuadro funcional de la Secretaria Municipal de Salud de Santa María do Pará (SEMUS) y su local de trabajo está inserido en las Unidades de Salud de este municipio.

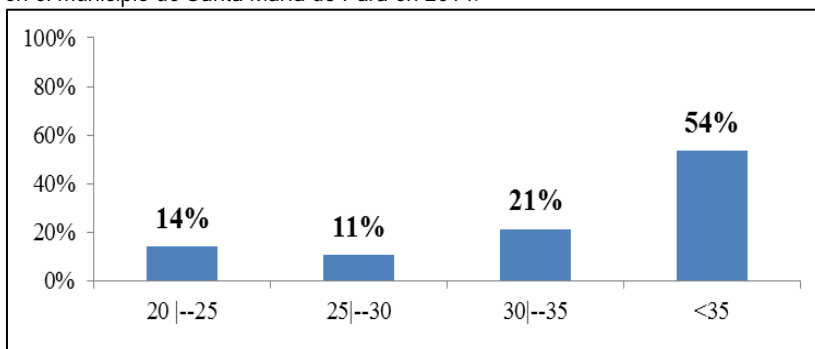
Criterios de Inclusión de la Investigación: son incluidos en la investigación los Enfermeros, Técnicos de Enfermería que actúan en Unidades de Atención Primaria de Salud con el Calendario Nacional de Vacunación en Santa María de Pará, estos deben estar trabajando en el período de la recolección de datos y presentar condiciones cognitivas y psicológicas para responder al cuestionario y firmar el consentimiento informado. Criterios de Exclusión de la Investigación: serán excluidos los Enfermeros, Técnicos de Enfermería que están alejados del trabajo por enfermedad, accidente, licencia por maternidad, o vacaciones en el período de la recolección de datos y los casos que recusasen de participar de la investigación, que no firmaron el Terminio del Consentimiento Libre e Informado T.C.L.I.

Cobertura de la Atención Primaria en el Municipio: El municipio posee 65 Agentes Comunitarios de Salud, que corresponden, a la cobertura de 94,20 % de la población, 06 Equipos de Salud de la Familia, con cobertura del 60% de la población y 03 Equipos de Salud Bucal. Los aspectos éticos: la investigación fue realizada de acuerdo con las normas del Consejo Nacional de Salud, de acuerdo con la Resolución 466/12, los datos fueron colectados después de la aprobación previa del Comité de ética del Hospital Ophir Loiola (Plataforma Brasil CAAE: 36927213.6.0000.5550) (ANEXO I) y firma del Consentimiento Libre e Informado de los participantes (ANEXO VI).

## 6.- Discusión de los Resultados.

En el presente capítulo se analizarán y discutirán los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los participantes de la investigación antes, durante y después de ofrecer el Curso de Educación Continua para el Equipo de Enfermería, sobre Calendario Nacional de Vacunación, municipio Santa María do Pará, Pará, Brasil 2014. Los fines prácticos seguirán el orden según se enunciaron los objetivos.

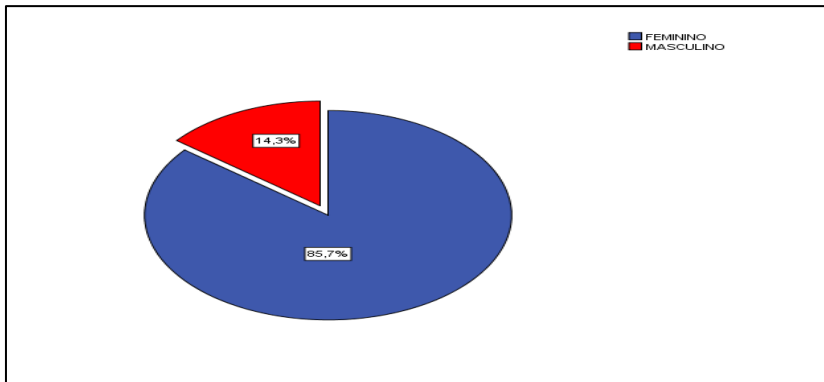
Gráfico 1. Edad de los participantes de la investigación sobre Educación Continua para el Equipo de Enfermería sobre el Calendario Nacional de Vacunación realizado en el municipio de Santa María do Pará en 2014.



Fuente: La propia investigación (2018).

Participantes de la investigación: se observa que la mayoría (54%), posee edad mayor de 35 años, seguida del intervalo entre 30 y 35 años (21%). Para Lima et al (2009), en estudios brasileños sobre porcentaje de edad en profesionales de Equipos de Enfermería, se aproximan con el presente estudio teniendo los entrevistados una media de Edad de 30 años. En nuestra investigación consideramos que la mayoría de los participantes se encuentran por encima de 35 años de Edad debido al concurso público realizado en el municipio hace aproximadamente 10 años y muchos de estos profesionales empezaron sus labores a los 25 años de Edad.

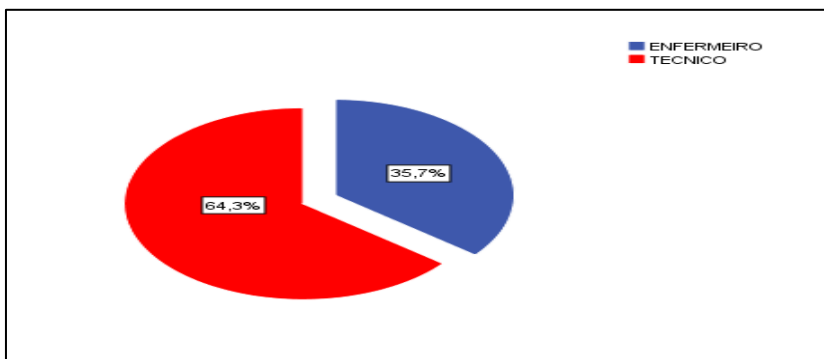
Figura 2. Sexo de los participantes de la investigación sobre Educación Continua para el Equipo de Enfermería sobre el Calendario Nacional de Vacunación realizado en el municipio de Santa María do Pará en 2014.



Fuente: La propia investigación (2018).

En la figura 2, se presenta el sexo de los participantes de la investigación, se nota que el mayor porcentaje es del sexo femenino (85,7%) y los hombres corresponden (14,3%). Corroborando con Machado et al (2012), que obtuvo un resultado similar en su investigación: Construyendo el Perfil de la Enfermería. Quedó evidenciado que la mayoría de los entrevistados (90%) del Equipo de Enfermería es constituido por el Sexo Femenino, esto acontece por el proceso de feminización de la profesión que es formada casi integralmente de mujeres. Por otro lado, la Enfermería presenta un nuevo escenario con datos donde se observa un cambio creciente por la presencia masculina en la profesión, como una tendencia que vino para quedarse.

Figura 3. Profesión de los participantes de la investigación sobre Educación Continua para el Equipo de Enfermería sobre el Calendario Nacional de Vacunación realizado en el municipio de Santa María do Pará en 2014.

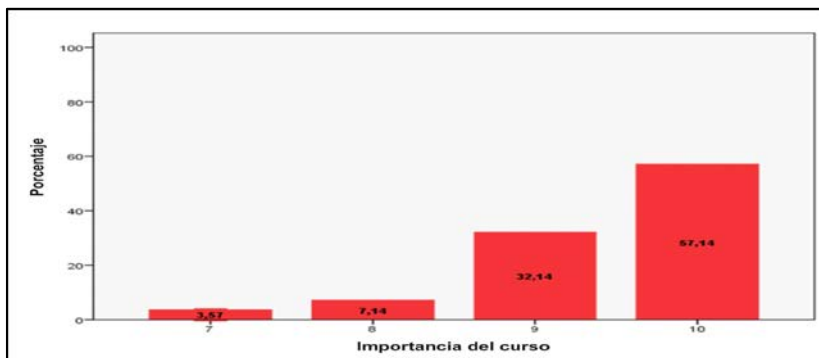


Fuente: La propia investigación (2018).

Sigue en la figura 3 la presentación del universo estudiado, se nota que ese está compuesto de profesionales del área de Enfermería, siendo ellos; Técnicos de Enfermería (64,3%) y Enfermeros (35,7%). Según Lima et al (2009), que detectó 78,87 % de Técnicos de Enfermería en su investigación, esto es, evidenciado en el

municipio de Santa María do Pará, que presenta en su cuadro funcional más Técnicos de Enfermería en la sala de vacunación que Enfermeros. Es notorio que todos los participantes (100%) poseen la cartera de Vacunación actualizada.

Figura 4: La importancia del Curso de Educación Continua para el Equipo de Enfermería sobre el Calendario Nacional de Vacunación realizado en el municipio de Santa María do Pará en 2014.

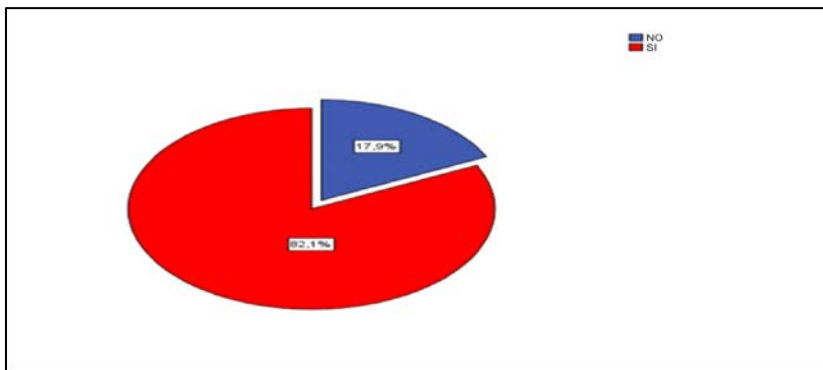


Fuente: La propia investigación (2018).

Un factor importante es la relación de la opinión de los participantes en cuanto a la importancia del curso de Educación Continua en relación a la actualización en vacunación para la actuación profesional. Para tal situación, se hizo necesaria una escala de 1 a 10 con el fin de cuantificar tales resultados. La figura 4, demuestran que dentro de la escala, se presentan apenas valores a partir de 7, siendo que más de la mitad (57,1%) de los profesionales evaluaron con criterios máximos la necesidad de recibir el curso en cuestión.

En consonancia sobre la importancia del Curso de Educación Continua en relación a la actualización de vacunación para la actuación profesional del Equipo de Enfermería. Lima et al (2009), verificaran que el 50% de los participantes de la investigación consideran importante el curso, entrenamiento y mejora de las habilidades prácticas, con el objetivo de tornar el aprendizaje más significativo y contextualizado, debido a eso el Curso de Educación Continua es importante para ofrecer oportunidad de reciclar y actualizar al Equipo de Enfermería, mejorando sus conocimientos científicos estimulando cada vez más a adquirir competencias y habilidades prácticas en su actuación profesional en la sala de vacunación.

Figura 5. Conocimiento del Manejo de la Temperatura y organización de la Heladera para conservación de las vacunas, según los participantes del Curso de Educación Continua para el Equipo de Enfermería sobre el Calendario Nacional de Vacunación realizado en el municipio de Santa María do Pará en 2014.



Fuente: La propia investigación (2018).

La Figura 5: Una vez terminado el Curso de Educación Continua, cuando se preguntó a los participantes acerca de la contribución en relación a la conservación de Inmunobiológicos en las salas de vacunas de las unidades de salud, 82,1% respondieron afirmativamente. Un análisis se hace necesario para conocer si los participantes saben constatar la temperatura de la heladera con termómetros digitales y de cabo extensor, además de organizar la heladera de conservación de vacunas de acuerdo con las normas establecidas por el Ministerio de Salud. Basándose en tal situación, se verifica que el 82,1% saben realizar tales procedimientos, mientras que el 17,9% respondió negativamente.

Este autor enfatiza que en la sala de Vacunación las actividades deben ser desarrolladas por un Equipo de Enfermería entrenado para la manipulación, conservación y administración de los Inmunobiológicos. Ese Equipo debe estar compuesto, preferentemente, por uno o dos Técnicos de Enfermería, contando con la participación de un Enfermero responsable por la supervisión y entrenamiento en el servicio. Para tal supervisión se le exige al Enfermero la Responsabilidad Técnica (RT) por el servicio, que está establecido en la Resolución N° 302 de 2005 del Consejo Federal de Enfermería.

## 7.-Conclusiones.

A partir de técnicas de análisis de datos descriptivos, concluimos que los objetivos de la investigación fueron logrados. Se desarrolló un Curso de Educación Continua sobre el Calendario Nacional de Vacunación para el Equipo de Enfermería, que han participado evaluando muy importante la actividad educativa para actualizar sus conocimientos en el 57 % y por eso los cursos de Educación Continua son importantes para ofrecer oportunidades de reciclar y actualizar conocimientos científico para el Equipo de Enfermería, mejorando, estimulando cada vez más a adquirir Competencias y Habilidades prácticas en su actuación profesional en las Salas de Vacunación.

Se elaboró un Instrumento Didáctico donde se incluyó la última actualización del Calendario Nacional de Vacunación como parte del Curso de Educación Continua, el cual es considerado por el 96,4 %, de los participantes como importante para alcanzar las Metas del Ministerio de la Salud en relación a las Campañas Nacionales de Vacunación y así facilitar la práctica profesional.

Se observó que los participantes del Curso de Educación Continua adquirieron Habilidades y Competencias en relación a la actualización de vacunas para el Equipo de Enfermería y los principales conocimientos (teórico-prácticos) adquiridos en el curso de mejoramiento. Se evidencian las principales Habilidades y Competencias adquiridas por Equipo de Enfermería durante el Curso de Educación Continua: Esquema de vacunación (32,1%), Efectos Adversos (21,4%) y organización de una sala de vacunación ideal (14,3%).

## 8.-Bibliografía.

- Bernadete, A.L., Rosana, D. (2011). *Vacunas: Orientações Práticas*. Son Paulo. Martinari. *Resolución Ministerial n° 2162* Presidencia de la Nación. Ministerio de Salud Buenos Aires: ProNaCEI.
- Braga, A. T.; Melleiro, M. M.(2009). *Percepção de la equipe de enfermagem acerca de um serviço de educação continuada*. Revista Escola Enfermagem. V.2, n.43, São Paulo: Universidade São Paulo. Escola Enfermería. p. 1216-1220.
- Cavalcante, C. (2008). *Vacinação e Biossegurança: el olhar de los profesionales de enfermagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal del Rio Grande del Norte. Ceccin, R. B.; Ferla, A. A. (2009). *Educação Permanente em Salud*. Disponible em: <http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edusau.html> acceso em: 16 novembro de 2013. XXX
- Feliciano, J. (2002). La vacuna e la sua História. *Cadernos de la Dirección geral de la Salud*. (2). 3-7.
- Figueiredo, G.L.L.A., Pina, J.C. Tonete V.L.P, Lima. (2011). *Experiencias de familia sem la Inmunización de niños brasileños menores de los años*. Argentina: Latino-Am.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática de la liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (2015). Recuperado de: <http://www.monografias.com/paulofreire/paulofreire>.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 13ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção el Mundo, hoy, v.21). Recuperado de: <http://www.monografias.com/paulofreire/paulofreire>.
- Marconi, M.D.L.A, Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Son Paulo: Atlas.



- Morosini, M.V., Fonseca, L.A.F., Pereira, I.B. (2009). *Educação em Salud*. Recuperado de: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edusau.html>.
- Portaria nº 1.498. (2013). *Redefine el Calendário Nacional de Vacunación*, el Calendário Nacional de Vacunación de los Povos Indígenas e as Campanhas Nacionais de Vacunación, ENEL âmbito del Programa Nacional de Inmunizaciones (PNI), em todo el território nacional. Ministério de Salud. Recuperado de: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm>.
- Sampieri, H.R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw- Hill Interamericano.
- Souto, M. (2000). *Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores*. Carrera de Especialización de Posgrado. Son Paulo: Los documentos.
- Souza, S.K. (2010). *Análise de Cobertura De vacinação e de la Estratégia*. Campanhista en el Município de Teófilo Antônio Minas Gerais en el período de 2005 la 2009. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Teixeira, E. (2013). *As Três Metodologias: Academia, Ciência, e la Pesquisa*. Rio de Janeiro: Petrópolis.

**O invisível nas práticas de inclusão de alunos com deficiência visual no curso de bacharelado em direito da Unicaldas: Entre limites e possibilidades de aprendizagem com base na diversidade e nas diferenças.**

*(The invisible in the practices of inclusion of students with visual deficiency in the course of bachelor in the law of Unicaldas: Between limits and possibilities of learning based on diversity and differences.)*

**Eduardo Henrique Gomes de Oliveira Pena**  
Unicaldas- Universidade de Caldas Novas/GO

**Alana Borges Lins**  
Professora e colaboradora na Universidade da Amazônia

*Páginas 85-99*

*Fecha recepción: 02-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

**Resumo.**

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado, o qual buscou responder o problema sobre as possibilidades e os limites de inclusão de alunos com deficiência visual no Curso de Bacharelado em Direito na Unicaldas Faculdade de Caldas Novas para a materialização do ensino e da aprendizagem com respeito à diversidade e às diferenças? A pesquisa foi do tipo descritiva explicativa com abordagem qualitativa. Assim sendo, a inclusão no locus do investigado é visível em termos de adentrar o espaço institucional, ter matrícula, ter o reconhecimento do professor quanto a aprendizagem independente da condição ou de ser acometido por alguma deficiência. Contudo, aponta-se as impossibilidades quanto ao atendimento a pessoa com deficiência visual, desde as particularidades do processo educativo em uma sociedade pautada pela inclusão mas, que ainda não respeita as diferenças.

**Palavras chave:** inclusão; formação; deficiência; visual; prática pedagógica

**Abstract.**

This study is a cut of the master's dissertation, which sought to answer the problem about the possibilities and limits of inclusion of students with visual impairment in the Course of Bachelor of Law in Unicaldas Faculty of Caldas Novas for the materialization of teaching and learning with respect for diversity and differences? The research was descriptive explanatory type with a qualitative approach. Thus, inclusion in the locus of the investigated is visible in terms of entering the institutional space, having enrollment, having the teacher's recognition regarding learning independent of the condition or being affected by some deficiency. However, it is pointed out the impossibilities regarding the care of the visually impaired person, from the particularities of the educational process in a society guided by inclusion, but still does not respect the differences

**Keywords:** inclusion; formation; deficiency; visual; pedagogical practice

## **1.-Introdução.**

Ao pensar no objeto de estudo aqui proposto, este se moldou ao longo de minhas vivências na Unicaldas Faculdade de Caldas Novas, onde como professor do Curso de Direito deparei-me, de certa forma, com um grande desafio, a percepção de alunos com deficiência na referida instituição de ensino, mas precisamente na turma que eu estava em efetiva docência, um aluno com deficiência visual.

Inquietações “absurdas” perambularam em minha mente e interrogaram o meu fazer pedagógico por várias vezes. Seria o momento de parar, analisar, refletir uma práxis<sup>1</sup> docente até então construída a partir de leituras, produções textuais, provas, enfim seria o momento do pensar “E agora, o que fazer?”. Mediante esses pressupostos, surge o objeto de estudo para esta investigação, possibilidades e limites de aprendizagem de alunos com deficiência visual no Curso de Direito na Unicaldas Faculdade de Caldas Novas.

O interesse em desenvolver este trabalho nasceu da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a educação concedida às pessoas com necessidades educativas especiais, reconhecendo os encontros e desencontros das políticas públicas nacionais para a inclusão do aluno com deficiência, suas possibilidades e limites de inclusão no ensino superior.

Mediante o contexto, a questão que conduzirá a presente investigação faz-se necessário, assim questiona-se: Quais as possibilidades e os limites de inclusão de alunos com deficiência visual no Curso de Bacharelado em Direito na Unicaldas Faculdade de Caldas Novas para a materialização do ensino e da aprendizagem com respeito à diversidade e às diferenças?

A partir da questão problema aqui descrita apresentamos os objetivos específicos: Identificar a concepção de Educação Inclusiva na visão dos professores do Curso de Bacharelado em Direito na Faculdade de Caldas Novas; Descrever as estratégias de ensino aprendizagem aos alunos com deficiência visual são utilizadas pelos professores do Curso de Bacharelado em Direito; Verificar que tipo de apoio pedagógico os alunos com deficiência visual do Curso de Bacharelado em Direito recebem para a materialização do ensino aprendizagem; Desvelar as estratégias e as dificuldades encontradas pelos deficientes visuais no enfrentamento aos limites de ensino aprendizagem a partir de uma ação pedagógica inadequada no Ensino Superior.

## **2.-Uma nova história: educação inclusiva.**

Durante muito tempo, as pessoas com qualquer deficiência foram tratadas como um “fardo” social. Exterminadas ou enxergadas como “coitadinhas” trouxeram ao longo da história estigmas até hoje ainda imbuídos nos valores histórico-culturais de uma sociedade.

Ao nos debruçarmos em Camelo (2008, p.9) este corrobora com essa discussão quando diz que as concepções errôneas sobre a educação especial perduraram por muito tempo e ainda encontram-se presentes na visão de grande parte das pessoas, observamos uma significativa evolução no atendimento das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, decorrente da conquista de direitos.

Este cenário permite que em pleno debate de uma escola inclusiva, ainda se encontre resistência. A esse respeito, Stainback e Stainback (1999, p. 41) contribuiu ao dizer que talvez o maior indicador de resistência à inclusão esteja contido nas estatísticas referentes aos alunos com deficiência, onde desde 1970 houve um aumento significativo de pessoas que apresentavam necessidades educativas especiais.

Ressalta-se que neste momento, 1970, o que já se percebia ocorrendo nas escolas era a concepção de integração que Mantoan (2006, p. 37) afirma que integrar objetivava ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade. Essa perspectiva representa nada mais que crianças deficientes matriculadas em uma escola regular, todavia "trancafiadas" em uma sala especial.

A autora supracitada (Mantoan, 2006, p. 18) afirma que o uso da palavra "integração" refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Todo o estigma, rótulo, preconceito e discriminação evidenciados em uma palavra integração, uma vez que estes alunos não se misturavam com os outros, não se relacionavam, até pelo fato de que alguns pais acreditavam que as deficiências eram contagiosas. Ainda neste contexto da integração Sasaki (2006, p. 33) afirma que esta constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade.

Ressalta-se que um breve comentário sobre a implantação da integração escolar no Brasil é necessário, uma vez que críticas indiscriminadas foram lançadas diretamente a alguns tipos de serviços, particularmente às classes especiais direcionadas a alunos com deficiência mental. Estas críticas muitas vezes não evidenciam que a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes

exclusivos de educação especial por tempo determinado. (Mantoan, 2006, p. 39). Ainda neste contexto:

Ao se contrapor a este modelo, surge a Educação inclusiva, o aluno deficiente tem o direito a matricular-se em uma escola regular de ensino não mais em turmas especiais, mas em turmas regulares convivendo com as diferenças. Onde a autora supracitada corrobora afirmando que o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecendo então a aprendizagem. (Mantoan, 2006, p.40).

O debate e a materialização da educação inclusiva mesmo tendo iniciado na década passada ainda é um "problema" na educação. A fala, os papéis, a concepção muito bem descrita e construída não consegue se materializar no espaço escolar com todas as suas entrelinhas e nuances conceituais, legais e atitudinais. E que também deve apresentar as seguintes características: Reconhecer que todas as crianças podem aprender; Reconhecer e respeitar as diferenças em crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência, etc.; Permitir estruturas de educação, sistemas e metodologias para atender às necessidades de todas as crianças; É parte de uma estratégia mais ampla para promover uma sociedade inclusiva; É um processo dinâmico que está em constante evolução (Góes; Laplane, 2004, p. 21-22).

Deve-se levar em consideração que a inclusão perpassa por um movimento cultural, onde pessoas preocupadas com as políticas educacionais construídas no Brasil passam a exigir reformas, reestruturação e renovação das escolas. Para que estas ações possam ocorrer, reforma, reestruturação e renovação, Stainback e Stainback (1999, p.49) afirma que os alunos, pais, professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiência representam uma força cultural poderosa para a renovação da escola, uma força sobre a qual Fullen (1993, p. 68 apud Cruz et al., 2005) contribuiu dizendo que na maioria das reformas de reestruturação, imagina-se que novas estruturas resultem em novos comportamentos e culturas, mas a maioria não consegue ler isso. Não há dúvida sobre um relacionamento recíproco entre a mudança estrutural e cultural, mas ele é muito mais poderoso quando os professores e os diretores começam a trabalhar de novas maneiras apenas descobrir que as estruturas escolares estão inadequadas para as novas orientações e devem ser alteradas.

Ousa-se afirmar que de nada adianta se a mudança de comportamento não ocorre. Seria então dizer que por mais que exista investimento em "coisas", ou seja, que se construam escolas, que estas escolas sejam acessíveis, que os materiais e recursos didáticos sejam excelentes, o que de fato se faz necessário é o investimento em capital humano. Ressalta-se também que a inclusão é uma inovação que implica em um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, especialmente as de nível básico, a que se chegar, quando a escola comum assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. (Mantoan, 2003, p. 27-28).

Tais circunstâncias apontam para a necessidade de uma escola transformada. Requerem a mudança de sua visão atual. A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência com êxito do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. Neste sentido precisa-se entender que inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A Educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para os estudantes com deficiência física, para os deficientes mentais, para os superdotados, para as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Inclusão é interagir com o outro. (Mantoan, 2003, p.10).

Ainda conceituando a Educação Inclusiva, ou melhor, trazendo o termo Escola Inclusiva para o contexto é possível afirmar que uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regular. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidade educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas as suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disse. Ela é um lugar dos quais todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (Stainback, Stainback, 1999, prefácio).

As incursões refletidas a nível conceitual permitem entender que para que a inclusão possa de fato ocorrer necessita-se não somente entender o que é inclusão, mas também perceber como estar junto e pode ajudar neste processo. É a ação de aglomerar-se em um ônibus, em uma sala como afirma Mantoan (2003). Mas apesar de todas as iniciativas para a efetivação da educação inclusiva esta não vem ocorrendo. A autora supracitada afirma que mesmo que assim seja compreendido seu papel, a escola não tem conseguido cumpri-lo, pois este modelo assenta-se em um pressuposto irrealizável, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências. Essa escola, não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo para o significativo contingente de alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais. (Mantoan, 2006, p. 33).

Neste sentido, adentrar nos amparos legais voltados ao sujeito com deficiência faz-se necessário para que possamos relacionar conceitos com uma legislação que se construiu ao longo dos anos vividos.

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

Esta pesquisa partiu de um modelo não experimental, uma vez que não houve manipulação de variáveis, e da transversalidade, já que a pesquisa ocorreu apenas

em um dado momento, não havendo nenhuma interferência por parte do investigador na manipulação de dados.

O estudo aqui proposto foi do tipo descritivo e explicativo no paradigma interpretativo, onde possibilitou entender o fenômeno estudado, percebendo suas igualdades e a sua própria individualização, no caso as possibilidades e os limites de inclusão de deficientes visuais no Curso de Bacharelado em Direito na Unicaldas Faculdade de Caldas Novas.

A abordagem utilizada é a qualitativa. Ressalta-se que a abordagem de uma pesquisa esta relacionada à forma com que se dialoga, se interpreta e se descreve os dados. Para esta investigação a importância não é numérica, mas sim as entrelinhas das falas dos sujeitos de pesquisa no bojo de suas percepções, análises, pensamentos e concepções a partir da temática aqui proposta. O local de estudo ocorreu no espaço urbano da Cidade de Caldas Novas no Estado de Goiás tendo como lócus de pesquisa a Unicaldas Faculdade de Caldas Novas. Os sujeitos de pesquisa foram 06 professores do Curso de Bacharelado em Direito da Unicaldas Faculdade de Caldas Novas, um (01) aluno deficiente visual do referido curso, bem como o Coordenador do Curso de Direito do lócus da pesquisa aqui proposto representando estes 100% da população nesta investigação. Para escolha destes sujeitos de pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

- 1º critério: ser professor, coordenador e/ou aluno do Curso de Bacharelado em Direito na Unicaldas Faculdade de Caldas Novas;
- 2º critério: ser professor de turmas que tenham alunos matriculados e frequentando com deficiência visual;
- 3º critério: disponibilidade em participar da pesquisa;
- 4º critério: aceitabilidade em participar da pesquisa.

Para o alcance dos objetivos aqui propostos utilizou-se como instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada para todos os sujeitos desta investigação. A análise dos dados partiu-se da análise descritiva explicativa onde se relacionou a teoria estudada com as percepções dos sujeitos de acordo com os objetivos já referidos nesta investigação científica.

#### **4.-Discussão dos resultados.**

A análise de dados foi de fato, o momento de consolidação do pesquisador em trazer elementos que serão de grande relevância para responder a questão problema levantada para esta investigação. A ação de “mergulhar” nas entrelinhas das vozes dos Sujeitos de pesquisa e, assim, entender as nuances que a subjetividade presente em suas falas garante para os objetivos na pesquisa científica.

Para cada sujeito de pesquisa como garantia de anonimato denominada por siglas estando dispostas da seguinte forma:

P: Professor;

CCBD: Coordenação do Curso de Bacharelado em Direito;

ADV: Aluno com deficiência Visual.

Assim, a análise de dados de forma sistemática, foi organizado por objetivos de investigação demonstrando cada questão atrelada ao debruço na subjetividade dos sujeitos de pesquisa e assim, portanto, possibilitando entender as manifestações da inclusão do deficiente visual no *lôcus* de pesquisa.

Objetivo 1: descrever a concepção de educação inclusiva na visão dos professores do curso de bacharelado em direito na Unicaldas Faculdade de Caldas Novas.

Para perceber a concepção de educação inclusiva na visão docente faz-se necessário uma vez que a partir desta noção conceitual o processo de inclusão de alunos deficientes se constrói no espaço educativo que para esta investigação é o contexto da educação superior, o deficiente no curso de bacharelado em direito. Neste sentido, foi questionado a partir da entrevista realizada:

Questão	Respostas
O que você entende por Educação Inclusiva?	P1: Educação Inclusiva é possibilitar que o indivíduo se sinta integrante e sujeito ativo de todo processo ensino aprendizagem. P2: A educação inclusiva ela é uma educação adaptada para que pessoas com necessidades especiais possam, eee participar do processo educativo de construção do conhecimento num mesmo ambiente, eee do que as pessoas, as demais pessoas que não possuem em algum tipo de...de...necessidade especial. P3: É aquela situação, educação inclusiva é aquela atividade que visa o que? Aaaa, que visa a praticar determinadas situações com o intuito de que? De promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, intelectual, intelectual, Né? Dos alunos com algum tipo de deficiência, seja ela visual, seja ela auditiva, Né? Qualquer tipo de deficiência que aquela pessoa tem é a forma, é uma forma dos professores está aí desenvolvendo algum tipo de técnica para facilitar o entendimento dessas pessoas. P4: A educação inclusiva é aquela em que se permite a ampliação no processo educacional para a recepção de estudantes especiais. P5: Bom, entendo que seria uma possibilidade de todos os alunos, seja com deficiência ou não desfrutar no mesmo ambiente, no mesmo ambiente, então a gente não fazer uma discriminação de alunos apenas que com deficiência ou não, então estaria ali colocando todos mesmo patamar estaria sendo...todos no mesmo nível. P6: A educação inclusiva trata da condição de pessoas com alguma necessidade e que tem o direito de ser assistida dentro do ambiente escolar. A educação inclusiva deve dar total condição para que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Observa-se que para os sujeitos a concepção de inclusão está atrelada fortemente a alunos que são chamados por eles de "especiais". Outro ponto a ressaltar são pensamentos voltados a: desfrutar do mesmo ambiente e garantia de direitos. Não se percebe nas vozes a ação de inclusão na concepção de "estar junto", de entender que a inclusão não perpassa somente em alunos chamados de especiais. Mantoan (2011, p. 17) afirma que quando falamos em pessoas com deficiência e seu direito a



educação, surge, de imediato a noção de que estamos falando de uma educação especial.

Estar incluso significa hoje respeitar diferenças para atender demandas a partir da diversidade humana. Seria então afirmar que todos “nós” seres humanos a partir de competências e habilidades construídas ao longo de nossas vidas somos “deficientes” em algum aspecto inerente a nossa condição de ser “imperfeito”.

Objetivo 2: Descrever as metodologias de ensino aprendizagem aos alunos com deficiência visual são utilizadas pelos professores do Curso de Bacharelado em Direito.

Questão	Respostas
Que metodologias você utiliza para o ensino aprendizagem em dos alunos com deficiência visual?	P1: Aula explicada, dialogada, utilização de recursos de áudio. P2: Como eu digo, eu disse, a metodologia que nós usamos é a aula expositiva e a gente explora muito a questão verbal, né além do contato físico, né? ...para chamar a atenção daquela pessoa, do aluno especial. P3: Ehh, sem dúvida nenhuma é a oratória e a explicação concisa e objetiva, Né? Pra um fácil entendimento, e também da mesma forma o aluno que eu tenho que tem essa dificuldade visual ele utiliza um gravador pra gravar todas as aulas, então pra forma dele estudar é voltando e assistindo novamente todas essas aulas gravadas. P4: Argumentativa e explanava verbalmente. P5: E o método é o mesmo, a metodologia é a mesma para alunos com deficiência a questão é a forma da explicação. Né que repito é de forma oral. P6: As metodologias seguem no sentido de pedir sempre a participação do aluno, utilizar de aulas com debates, trabalhos em grupo no qual o aluno participa ouvindo as leituras dos colegas, deus pontos de vista e também colocando suas ideias e apreensões. As metodologias devem permitir o máximo de participação e interação entre os colegas. A fim de comprovar somente o uso da Linguagem oral como elemento didático metodológico confirmou-se com a presente questão.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Conforme os professores demonstraram utilizar somente as aulas expositivas e dialogadas como estratégia de ensino aprendizagem para alunos com deficiência visual. Não havendo outro tipo de metodologia. A “grosso modo” os alunos “sentam” e “ouvem” em uma ação planejada começo, meio e fim.

Gil (1994, p. 65) afirma que as aulas expositivas são criticadas e que boa parte das críticas feitas a aulas expositivas são pertinentes. Porém, uma aula bem planejada constitui estratégia adequada em muitas situações. O que importa é que o professor identifique a aula de exposição como uma entre muitas estratégias possíveis, com vantagens e limitações, recomendável em certas situações e contra indicada em outras.

Seria então a chamada “ociosidade” pedagógica. O professor não modifica sua prática. Não inova e assim, não reconstrói uma nova postura docente.

Afirma-se também que o professor ao utilizar apenas uma metodologia para ensinar não possibilita aos alunos aprender um mesmo conteúdo, todavia de diferentes formas e neste caso não consegue fomentar o espírito investigativo em sala de aula. Seria então o retorno a educação bancária tão debatida por Freire (1987), por meio de seu livro *Pedagogia do oprimido*. O aluno como depósito de informações prontas e acabadas, sem tornar-se mediador do conhecimento, mas sim um repetidor de informações previamente assimiladas.

O aluno não é uma “tabua rasa”. Pelo contrário este traz conhecimentos inerentes a sua construção de vida que servem como elo para relacionar ao conhecimento científico e assim, portanto, construir novos conceitos, novas aprendizagens. E o aluno deficiente visual não é diferente. Ele não enxerga, mas sente, interage e aprende não somente ouvindo, mas a partir das relações com o meio em que vive. A este meio temos coisas e pessoas. Temos sociedade e temos indivíduo numa constante relação social, histórica e cultural.

Fonseca (1995, p. 93) corrobora ao dizer que nos deficientes, é preciso mudar e transformar as suas relações com a realidade é preciso procurar outras experiências e outros meios de expressão, não é apenas ocupá-los em atividades preferenciais que tendem a fixar-se e a produzir o potencial de adaptabilidades das suas áreas e dos seus níveis de realização preferencial, mas sempre com a intenção de desenvolvê-los em termos de novas capacidades adaptativas, reforçando os seus esforços de modificabilidade. A estratégia de intervenção não pode ser neutra ou acrítica, deixando que os deficientes passem o tempo em experiências hedônicas repetitivas e inconsequentes.

Neste sentido, repensar as metodologias de ensino aprendizagem é favorecer a sala de aula um espaço onde a pesquisa é fomentada. Um espaço que forma e transforma alunos e que também ressignificar a função social da educação e a práxis docente.

Objetivo 03: Verificar que tipo de apoio pedagógico os alunos com deficiência visual do curso de bacharelado em direito recebem para a materialização do ensino aprendizagem.

Questão	Respostas
---------	-----------

Que tipo de apoio pedagógico os alunos com deficiência visual do curso de bacharelado em direito recebem para a materialização do ensino aprendizagem?	CCBD: Além dos profissionais que se dedicam a estar dando atenção a esses alunos, os professores também são orientados haaaa, trabalhar da seguinte maneira: O que os docentes devem fazer: deve falar mais pausadamente durante as aulas, falar o mais perto possível do gravador de áudio e também do aluno deve evitar fugir do assunto e deixar com a turma atrapalhe, com comentários que podem perder o foco da aula e no tocante as avaliações as avaliações elas devem ser adaptadas, como assim? Como é que seria feita com aluno com problema visual? já esse tipo de avaliação ela é adaptada ao aluno, ou seja são avaliações que serão lidas e poderão se tornar complexas para que não, para que não visualize opções então ela será lida pausadamente resumida se possível para que o aluno tenha maior aí compreensão, do que está sendo perguntado a ele. As avaliações deverão ser enviadas ao NAPE, Né? antecipadamente para que a equipe do NAPE para que a equipe do NAPE possa ajudar a fazer essa adaptação pedagógica. Muitas são as ações desenvolvidas pelo locus de pesquisa para o desenvolvimento do aluno com deficiência dentre elas conforme cita na entrevista destacam-se: 1º. Atenção aos alunos deficientes; 2º. Orientações aos docentes na condução do ensino aprendizagem, principalmente voltadas as formas de comunicação para com os alunos deficientes; 3º. Adaptação das avaliações pelos profissionais do NAPE.
--	--

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Na essência das entrelinhas transcritas não se consegue entender e nem tão pouco trazer ao debate que tipo de apoio pedagógico estes alunos de fato recebem na materialização de sua aprendizagem pautada numa concepção inclusiva de educação. O tripé no qual a IES se preocupa comunicação, orientação docente e adaptação de instrumentos avaliativos não dá subsídios à garantia de permanência prevista pela legislação educacional brasileira.

Pensar em apoio pedagógico ao aluno deficiente visual é preconizar outras possibilidades de atendimento. Destarte que o atendimento especializado tem como objetivo adaptar recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais contribuam na plena participação dos alunos nas atividades, desde que sejam atendidas suas necessidades específicas. Uma vez que, o ensino desenvolvido no ambiente especializado diferencia-se dos desempenhados nas classes comuns, os quais não são substitutivos à escolarização. O mesmo procura complementar o desenvolvimento autônomo dos alunos com vista à autonomia dentro e fora da escola. (Brasil, 2007, p. 10). Neste sentido, a partir das incursões a IES precisa rever algumas concepções a nível pedagógico para o estabelecimento da inclusão a fim de materializar as potencialidades que possam ser desenvolvidas em seus alunos.

**Objetivo 04:** Desvelar as estratégias e as dificuldades encontradas pelos deficientes visuais no enfrentamento aos limites de ensino aprendizagem a partir de uma ação pedagógica inadequada no Ensino Superior.

**Questão 1:** Quais estratégias são criadas por você para que o ensino aprendizagem possa acontecer com qualidade?

*Respostas = ADV: Ah, eu gravo as aulas, eu peço os professores pra explicar de novo até eu entender, qualquer dúvida eu pergunto para eles e vai indo...conforme vai passando ele vai perguntando eu vou respondendo e eu vou perguntando pra eles...*

O aluno demonstra que a audição é sua principal ferramenta de aprendizagem. Ao gravar as aulas, questionar, pedir explicações é a forma para assimilar os conteúdos passados em sala de aula pelos docentes do curso de bacharelado em direito. Após este momento surgiu então uma nova inquietação

Questão 2: Que metodologias os professores do curso de direito utilizam para que você possa aprender respeitando suas possibilidades e seus limites?

*Respostas = ADV: Ah, eles adaptam a aula conforme a necessidade, conforme a necessidade eles elaboram questões que eu dou conta de responder, Né? Eee, na prova Né? E quando ta dando aula eles aplicam a aula conforme a necessidade. A resposta do aluno não permitiu identificar as metodologias utilizadas pelos professores. E quando perguntamos*

Questão 3: Quais os recursos didáticos pedagógicos a universidade disponibiliza para que você possa aprender com igualdade de condições?

*Resposta = ADV: Não existe nenhum tipo de recurso didático pedagógico disponibilizado pela universidade para subsidiar a aprendizagem de maneira igualitária, digna.*

Diante os últimos questionamentos foi necessário fomentar nosso debate sobre a situação da inclusão de um aluno com deficiência visual na IES. Todavia, a materialidade legal da concepção de educação inclusiva não se percebe nas entrelinhas desta análise de dados para este objetivo que precisamos alcançar.

Ao se analisar as barreiras atitudinais, acabamos por adentrar em um debate dos diferentes porquês que não temos metodologias, recursos didáticos pedagógicos, formação docente, infraestrutura e currículos adaptados como elementos para efetivação da aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, apesar de que estes elementos citados estão pautados em decretos, leis, resoluções, enfim um emaranhado de papéis que não são implementados devidamente.

Observou-se a partir de inferências ao longo de minhas vivências, uma garantia ao deficiente "de estar junto", de estar em uma sala de aula regular, pelo simples fato que "tem que estar", todavia não se tem pensado no como este aluno vem aprendendo e como ele utiliza esta aprendizagem de forma significativa. A voz da pesquisa neste contexto demonstra que está na sala de aula, mas não sabe para onde estão seus direitos enquanto aluno deficiente. Retomando suas dificuldades quanto a acessibilidade, percebe-se que este aluno se encontra limitado a um espaço, a sala de aula na dependência de outras pessoas para poder usufruir do espaço do lócus de pesquisa.

Lhe é negado o direito de reconhecer o ambiente educativo, o qual convive de forma autônoma, garantindo sua identidade de aluno, de pertencimento ao mundo da universidade, uma vez que a sala de aula não seria seu único espaço de obtenção de conhecimento. Ainda, verificou-se a ausência de metodologias e de recursos pedagógicos para que a aprendizagem possa se concretizar no intuito significados para a vida do aluno deficiente visual.

Questão 4: Você recebe algum tipo de apoio pedagógico? Que tipo de apoio pedagógico a universidade lhe oferece como medida de consolidar o ensino e a aprendizagem?

Resposta = *ADV: Ah, agora to recebendo, né? Agora sim, NÉ? Tem o NAPE, agora eu tenho. Quando eu tenho dúvida eu procuro a professora lá e vai indo...*

Mais um questionamento onde não obtivemos uma resposta clara. O aluno refere que esta recebendo apoio pedagógico, todavia refere que quando tem duvidas procura o NAPE já citado nesta análise anteriormente. A Secretaria de Educação Especial afirma que os alunos com deficiência visual devem ser obrigatoriamente atendidos em sala de recursos em horário contrario de sua aula a fim de realizar complementações curriculares necessárias a seu aprendizado, além de propiciar adaptação deste aluno no lócus onde ele estuda.

Além disso, em 1996 iniciou um debate da importância do professor itinerante para alunos com deficiência e assim este deve ser um especialista que acompanha este aluno nas atividades que envolvem ensino aprendizagem facilitando a inclusão e também auxiliando os demais professores em suas praticas e condução da sala de aula. Carvalho e Raposo (2010) enfatizam a importância das tecnologias assistidas aos alunos com deficiência visual para a garantia da autonomia e independência. A respeito das Tecnologias assistidas (TA), Bersch (2013, p.01) diz que são recursos e serviços que contribuem para ampliar as habilidades funcionais das pessoas com necessidades educativas especiais promovendo a vida independente e a inclusão.

Sabe-se que precisamos refletir o conceito de inclusão não mais como uma mera ação de matricular porque as leis dizem que as unidades de ensino precisam fazer tal ação, mas precisa-se entender que se o trabalho pedagógico não estiver interligado, ou seja, professores, coordenadores de curso, as salas de atendimento especializado, família necessitam caminhar juntos para assim poder desenvolver estes alunos, sujeitos de direitos em uma sociedade excludente.

## **5.-Conclusão.**

O debate sobre a educação inclusiva caminha na história da educação por longos anos. Inclusão de fato, inclusão de direitos, inclusão disso, inclusão daquilo. E é na esteira dessas questões que pautamos o visível e o invisível em relação ao processo de inclusão da pessoa com deficiência visual. É notório que os avanços na educação brasileira no que diz respeito a democratização do ensino na ação de fomentar a educação para todos já garantiu e vem garantindo novas concepções e olhares pela comunidade educativa, todavia ainda precisamos retirar palavras que se encontram

nos papeis fazendo com que estas possam trazer o real movimento aos sistema educacional nacional.

O que se quer aqui é afirmar que mesmo com todos os debates, leis e conquistas a educação inclusiva ainda precisa caminhar para a materialização não somente da igualdade de condições, ou em relação ao acesso dos alunos a turmas regulares, mas na efetivação da permanência destes alunos respeitando as diferentes demandas advindas das diferenças e diversidade. Se nas escolas fazem-se necessárias transformações em vários níveis da educação enquanto direito público subjetivo, na educação superior não é diferente. A cada dia que passa grande demanda de alunos com necessidades educativas especiais chegam à educação superior que por sua vez não está preparada para recebê-los.

As universidades ainda não apresentam condições de garantir a permanência. Seja pela formação docente até em nível de adaptações físicas e curriculares que materializem o ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais preparando-os para o mercado de trabalho. Assim, a questão norteadora desta investigação se propôs resgatar as falas e concepções para o seu alcance.

No que diz respeito a concepção da Educação Inclusiva na visão dos professores do curso de Bacharelado em Direito na Faculdade de Caldas Novas. Para os sujeitos de pesquisa a concepção de inclusão está atrelada fortemente a alunos que são chamados por eles de "especiais". Outro ponto a ressaltar são pensamentos voltados a: desfrutar do mesmo ambiente e garantia de direitos.

A outra questão é se a educação inclusiva permite respeitar e saber lidar com as diferenças dentro do processo de aprendizagem. Pode-se perceber que os Professores não fazem inferências, um planejamento de ensino a partir do respeito às diferenças em sala de aula e estes demonstraram em suas falas que como estratégia de ensino aprendizagem utilizam somente a Linguagem oral como elemento didático metodológico, ou seja, as aulas acontecem a partir da dinâmica da exposição e dialogo dos conteúdos pertencentes ao currículo de cada disciplina que compõe o curso de bacharelado em direito. Todavia afirmaram que apresentam muitas dificuldades principalmente vinculadas à formação docente e ausência de recursos didáticos pedagógicos.

E sobre o apoio pedagógico aos alunos com deficiência visual do curso de bacharelado em direito recebem para a materialização do ensino aprendizagem. Verificou-se que o atendimento aos alunos com deficiência é de suma importância para o ensino e para a aprendizagem, assim sendo, que o apoio pedagógico é dado mediante o atendimento com o Psicopedagogo e com o Psicólogo, profissionais que compõe o NAPE- Núcleo de atendimento psicopedagógico da Unicaldas Faculdade de Caldas Novas. No entanto, não há um planejamento e nem horário de atendimento aos alunos com deficiência na IES. Estes por sua vez ficam livres para recorrer ao NAPE quando possuem necessidade.

Muitas são as ações desenvolvidas pelo lócus de pesquisa para o desenvolvimento do aluno com deficiência dentre elas conforme cita na entrevista destacam-se: a atenção aos alunos deficientes; as orientações aos docentes na condução do ensino aprendizagem, principalmente voltadas as formas de comunicação para com os alunos deficientes; a adaptação das avaliações pelos profissionais do NAPE. Porém, não se consegue entender e nem tão pouco trazer ao debate que tipo de apoio pedagógico estes alunos de fato recebem na materialização de sua aprendizagem pautada numa concepção inclusiva de educação.

Sobre as estratégias e as dificuldades encontradas pelos deficientes visuais no enfrentamento aos limites de ensino aprendizagem a partir de uma ação pedagógica inadequada no ensino superior. Como principal estratégia o aluno relatou eu costuma gravar as aulas dos professores, pelo fato de não possuir nenhum recurso didático pedagógico oferecido pela IES para que ele possa aprender com mais qualidade. Também relatou que sua maior dificuldade ainda é de se locomover na IES, uma vez que não há rampas, aluno necessita sempre de alguém para ajuda-lo nesta locomoção ou fica "preso" ao espaço de sala de aula.

Quanto as possibilidades e os limites de inclusão de alunos com deficiência visual no Curso de Bacharelado em Direito para a materialização do ensino e da aprendizagem com respeito à diversidade e às diferenças. Contudo, partimos da necessidade em diferenciar possibilidades e limites de inclusão de alunos com deficiência visual no referido lócus de pesquisa: 1º. das possibilidades; 2º. dos limites.

Diante das discussões em torno dos limites e das possibilidades de inclusão foi de desvelar visibilidades e invisibilidades em relação a esse direito constituído em solo brasileiro. Visível por meio do que se observa em termos de adentrar o espaço institucional, ter matrícula, ter o reconhecimento do professor da capacidade de aprendizagem independentemente da condição de ser ou acometido por alguma deficiência; invisível devido as impossibilidades docentes ao atendimento a pessoa com deficiência visual a partir das particularidades produzidas por sua condição que representa em termos o processo educativo ou ainda de uma sociedade pautada na inclusão o amálgama da diversidade que constitui um país como o Brasil.

## **6.-Bibliografia.**

- Bersch, R. (2013). *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI. Recuperado de: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf).
- Camelo, A.I.F.(2008). *Escola inclusiva: Pesquisas, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia.
- Carvalho, E.N.S., Raposo, P.N. (2005). Inclusão de alunos com deficiência visual. In: Sorri Brasil (Org.). *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC.

- Cruz, C.S. et al. (2005). *Dislexia: Um desafio para os professores*. 106f. Monografia (Conclusão de Curso). Brasília: Faculdade de Ciências da Educação, Centro Universitário de Brasília.
- Fonseca, V. (1995). *Educação especial: programa de estimulação precoce, uma introdução de ideias*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Gil, A.C. (1994). *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Laplane, A. L.F.(2013). *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: Góes, M.C.R., Laplane, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados.
- Mantoan, M.T.E (2003). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M.T.E. (2006). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Masetto, M.T. (2002). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. In: Masetto, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 4ª. ed. São Paulo: Papirus, p. 9-26.
- Masetto. M.T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Nota Técnica nº 11 de 07 de maio de 2010. (2010). *Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares*. Brasília: MEC-SEESP.
- Sasaki. R.K. (2006). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda F.L. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sampiere, H.R. et. al (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.



**Literatura e cinema as possibilidades metodológicas viáveis como elementos básicos de comparação entre aspectos do contar- contos clássicos- através da Literatura e da Cinematologia.**

*(Literature and cinema the feasible methodological possibilities as basic elements of comparison between aspects of the classic storytelling - through Literature and Cinematology.)*

**Analaura Corradi**

Universidade da Amazônia-Pará

**Haline Fernanda Silva Melo**

Rede Municipal de Goianésia Pará

**Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura**

Bolsista da Capes programa de doutorado em comunicação, linguagem e cultura

*Páginas 100-114*

*Fecha recepción: 01-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

**Resumo.**

O artigo busca como objetivo estabelecer procedimentos epistemológicos e metodológicos viáveis como elementos básicos de comparação entre aspectos do contar - contos clássicos - através da Literatura e da Cinematologia. Este concentra-se num estudo bibliográfico com demonstrações e possibilidades por meio dos diálogos dos autores dentre eles as habilidades e competências sobre os aspectos da Literatura e do Cinema. Essa pesquisa delimita-se via alguns diálogos entre autores sobre o que é literatura e o que é o cinema, falando também sobre o que são contos, como são suas personagens e as características representam a configuração dos contos de fadas, sejam como contos maravilhosos e fábulas ou mesmo como o que é o fantástico e o maravilhoso na literatura. Contudo, pode -se dizer que os contos de fadas são narrativas as quais, sempre marcam mudanças no contexto de seus personagens.

**Palavras chave:** literatura; cinema, maravilhoso; fantástico; contos

**Abstract.**

The article seeks to establish epistemological and methodological procedures viable the basic elements of comparison between aspects of counting - classical tales - through Literature and gives Cinematology. This concentration is a bibliographic study with demonstrations and possibilities by two dialogues, two authors and the skills and competitions in the aspects of Literature and Cinema. This research delimits-via some dialogues between authors about what literature is, what is cinema, also speaking about what are tales, are their characters and the characteristics represent configuration two fairy tales, be as wonderful tales and fables or even as the which is fantastic and wonderful in literature. However, it can be said that fairy tales are narrative which always mark changes in the context of their characters.

**Keywords:** literature; cinema, wonderful; fantastic; tales

## **1.-Introdução.**

Não é de hoje que os contos clássicos da literatura expressam os sentimentos e atitudes humanas. Com o passar dos anos, esses clássicos foram adaptados ao cinema, porém, ao longo dos anos eles vêm sendo modificados e readaptados à realidade pós moderna.

Sodré (2004), referindo-se à ideia de Chardim (2004) firma que o ponto de vista não é mais único nem subjetivo, já que se difrata objetivamente por todo espaço social, dando ao próprio mundo o poder de ver instantaneamente, simultaneamente e globalmente. A visão, agora recorre uma infinidade de técnicas do micro ao macro, que redundam em tecnologias da imagem como o cinema, a fotografia, a televisão, o laser, a computação gráfica a ressonância magnética. Chardim (Sodré, p. 73). O artigo, discutirá a possibilidade de se fazer um estudo comparado entre literatura e cinema e as possíveis formas de adaptação da obra literária para as telas cinematográficas.

Assim, o questionamento será que é possível se trabalhar de maneira comparada a literatura e a Cinematologia? O objetivo geral busca identificar a literatura e o cinema bem como, as possibilidades metodológicas viáveis como elementos básicos de comparação entre aspectos do contar- contos clássicos- através da Literatura e da Cinematologia.

Deste modo, pode se justificar que nesta dualidade há grandes exemplos dessa adaptação, como o papel ocupado pelas mulheres. Das princesas frágeis e indefesas que sempre ocupavam papéis secundários nas obras clássicas, agora passam a ocupar um papel ativo nas telas de cinema. Bem como o príncipe encantado que um dia foi o centro das tramas clássicas, agora ocupa um papel secundário, isso para não dizer, dispensável nas obras cinematográficas. Esse artigo propõe-se fazer uma análise da possibilidade de se fazer ou não uma análise comparada de uma obra literária com uma cinematográfica, bem como diferenciar o fantástico do maravilhoso.

## **1.-Literatura e Cinema no universo da ficção.**

### **1.1.- Literatura e Cinematologia e suas possíveis aplicações.**

A literatura é canal de transmissão de mensagens, Compagnon (2009, p. 44) considera que a mesma permite que a consciência realize simbiose com o mundo, por isso seria "ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar na civilização; dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana". A literatura poderia, ainda, corrigir as inadequações da linguagem, pois utiliza a língua comum para falar a todos, mas ao fazer isso particulariza a língua (em poética ou literária). Segundo Todorov (2009), Ohn Stuart Mill, em sua autobiografia, revela que aos 20 anos sofreu de uma intensa depressão, tornando-se insensível à toda alegria, bem como toda sensação agradável, relata também que todos os remédios que tomava eram ineficazes, passou dois anos assim. Mill relata que leu um livro, por acaso, que se tratava de uma coletânea de poemas de Wordsworth, e

nele, Mill afirma encontrar a “expressão de seus próprios sentimentos sublimados pela beleza dos versos. ‘Eles me pareceram ser a fonte na qual eu podia buscar a alegria interior, os prazeres da simpatia e da imaginação que todos os seres humanos podem compartilhar’” Todorov (2009, p.73-74). Mais tarde, 120 anos depois, para ser mais precisa, uma mulher chamada Charlotte Delbo estava presa em Paris, sem acesso à leitura. Porém, uma outra presa tinha acesso à biblioteca, e Charlotte tece uma corda com fios que ela retira de seu cobertor e faz com que a detenta da cela de baixo, que tinha acesso à biblioteca, consiga enviar um livro para Charlotte, interrompendo assim sua solidão: (...) Assim, para Todorov “Descobre que as personagens dos livros podem se tornar companheiras confiáveis” Todorov (2009, p.75).

(...) São mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas, companheiras aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos e na cadeia da história Todorov (2009,75). Existe, ainda, a função da diversão na literatura, do lazer, mas não um lazer simplório, tendo em vista que Compagnon (2009, p. 60) também afirma que “condição humana não poderia ser compreendida em sua complexidade sem o auxílio da literatura”.

O texto literário narra sobre o *eu* e o *outro*, desperta sentimentos-sensações (afeto, raiva, paixão, amor, medo), pois o leitor no ato da leitura se identifica com os personagens e é impactado por seu destino. Por fazer apelo às emoções e à empatia, a literatura caminha por regiões da experiência humana que outros contextos negligenciam, mas que a ficção conhece intimamente Campagnon (2009, p.64) “nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida a nossa e a dos outros, ela arruína a consciência limpa e a má-fé” Campagnon (2009, p. 64). Reflete sobre contextos e situações, mas não da forma que a ciência ou a filosofia faz. Seu pensamento é investigativo, não exato, construindo seu mundo, Campagnon (2009, p. 65) “tateando, sem cálculo, pela intuição, com faro”. Contudo, não devemos acreditar que a literatura é a única ou a forma mais coerente de falar de aspectos da vida de forma integral, pois “querer demais é correr em direção ao fracasso. A literatura não é a única, mas é a mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso se torna suficiente para garantir seu valor perene” Campagnon (2009, p. 69-70).

Segundo Todorov (2009), a literatura pode muito: Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro Todorov (2009, p.76).

Todorov (2009), é possível compreender mais sobre os mistérios do ser humano através de leituras de livros, contos de autores conceituados de literatura, da mesma forma que aprenderíamos lendo ou consultando profissionais como sociólogos e

psicólogos: Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. Todorov (2009, p.77)

Trabalhar com a "literatura comparada" a princípio pode parecer tarefa simples, tendo em vista que seria apenas um caminho de investigação que analisa, pelo menos, duas obras literárias. Contudo, Carvalho (2006, p. 05) explica que, quando o pesquisador entra em contato com trabalhos tidos como "estudos literários comparados", fica claro que essa categoria rotula "investigações bem variadas, que adotam diferentes metodologias e que, pela diversificação dos objetos de análise, concedem à literatura comparada um vasto campo de atuação". É preciso que fique claro que a *literatura comparada* não deva ser compreendida exclusivamente como a comparação *stricto sensu* entre obras, está para além disso:

Compara, então, não apenas com o objetivo de concluir sobre a natureza dos elementos confrontados, mas, principalmente, para saber se são iguais ou diferentes. É bem verdade que, na crítica literária, usa-se a comparação de forma ocasional, pois nela comparar não é substantivo. Quando a comparação é empregada como recurso preferencial no estudo crítico, convertendo-se na operação fundamental da análise, ela passa a tomar ares de método e começamos a pensar que tal investigação é um "estudo comparado". Pode-se dizer, então, que a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recuso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe (Carvalho, 2006, p.7).

O nascimento da literatura comparada ocorreu no século XIX, período em que fazer a comparação entre formas e estruturas de contextos que poderiam dialogar era algo que estava se popularizando. Já o adjetivo "comparado" vem da palavra latina *comparativus* e tem sido utilizado desde os tempos medievais. A comparação entre estruturas que eram utilizadas pelas ciências da natureza passou a fazer parte dos estudos literários, por processo de osmose. Os primeiros pesquisadores que fizeram literatura comparada tenderam a idealizá-la como estudo ligado a cansativos levantamentos, eruditos, que se destacaram mais pelo esforço da pesquisa do que pela sua complexa interpretação, com raras análises críticas. Segundo Carvalho (2006, p. 45) é através de reflexões sobre a natureza e o funcionamento do texto e das ações que executam no sistema que fazem parte e as conexões que a literatura constrói com diversos sistemas abriram caminho para a reformulação de alguns conceitos básicos da literatura comparada tradicional.

Sendo assim, o trabalho de Etienne Souriau, sobre a *correspondência das artes*, ajuda a compreender a conexão da comunicação entre as artes, que inclui a literatura nas possibilidades de diálogo: O vento são todos os ventos. A arte são

todas as artes, o que tem em comum essas diferentes atividades criadoras, que esculpem suas obras uma no mármore, outras na projeção de luzes contra uma tela, outras ainda no ar posto em vibração, e assim por diante. Percebe-se a dificuldade que existe em ser rigoroso num campo que pode parecer aéreo e sutil (Souriau, 1983, p.3).

Para Souriau (1983), existe uma analogia entre a ideia artística literária e uma ideia artística em pintura, música ou escultura, onde cada linguagem possui uma forma peculiar de se manifestar, com recursos linguísticos e estilísticos próprios, mas que são insuficientes se analisados separadamente. A esta analogia entre as artes o pesquisador chama de *estética comparada*. Neste sentido a arte seria para Souriau (1983, p. 35) "conjunto de ações orientadas e motivadas, que tendem expressamente a conduzir um ser do nada ou de um caos inicial até a existência completa, singular, concreta". Há ainda outras particularidades das artes:

Cada uma dessas obras é ainda todo um mundo, com suas dimensões espaciais, temporais e também suas dimensões espirituais, com ocupantes reais ou virtuais, inanimados ou animados, humanos ou sobre humanos, com o universo de pensamentos que desperta e mantém fulgurantes para os espíritos. E é um universo que veio simultaneamente ao ser, à presença Souriau, (1983, p.41).

Contudo, trabalhar com a estética comparada das artes é uma ação que se depara com pelo menos dois problemas metodológicos iniciais, são eles: a tendência à metaforização exacerbada dos resultados encontrados, que acabaria resultando em aproximações pouco valiosas, no sentido hermenêutico da pesquisa acadêmica; a tendência de sobrepor uma arte sobre as demais o que resultaria em pesquisas que aceitariam, antecipadamente, a redução a uma unidade analítica. Tal situação cria a hierarquia entre as artes, situação que compromete o olhar científico e impede de caminhar por diferentes caminhos interpretativos. Para Souriau (1983, p.14) existe o parentesco entre as artes, onde "pintores, escultores, músicos, poetas, são levitas do mesmo templo". Assim, chama-se de estética comparada segundo Souriau (1983, p. 19) "a disciplina cuja base é o confronto das obras entre si e dos procedimentos das diferentes artes, tais como a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a poesia, a dança.

Não importa quais são as semelhanças encontradas entre música e pintura, não é função do músico e nem do pintor procurar (conscientemente) semelhança Soureau (1983, p. 31) afirma que "o músico pensou musicalmente, o pintor plasticamente". Nesse sentido, pode-se falar de uma estética comparada entre a literatura e cinema, onde uma arte já consagrada há alguns séculos dialoga com uma expressão cultural relativamente nova, tida como a sétima arte

As relações entre a literatura e o cinema são diversas e de acordo com Johnson (2003, p. 37) "caracterizadas por uma forte intertextualidade", contudo, para muitos pesquisadores existe um *problema*, que seria:

O estabelecimento de uma hierarquia normativa entre a literatura e o cinema, entre uma obra original e uma versão derivada, entre a autenticidade e o simulacro e, por extensão, entre a cultura de elite e a cultura de massa baseia-se numa concepção, derivada da estética kantiana, da inviolabilidade da obra literária e da especificidade estética. Daí uma insistência na "fidelidade" da adaptação cinematográfica à obra originária. Essa atitude resulta em julgamentos superficiais que frequentemente valorizam a obra literária sobre a adaptação, e o mais das vezes sem uma reflexão mais aprofundada Johnson (2003, p.40).

Entretanto, para Johnson, a questão da *fidelidade* de uma adaptação cinematográfica de uma obra literária seria um falso problema, tendo em vista que menospreza diferenças fundamentais entre os campos artísticos, pois da mesma forma que o escritor tem a sua disposição criativa a linguagem transformada em texto, que está impregnado de conotações, denotações, metáforas, o cineasta trabalha com materiais criativos diferentes, são eles: Imagens visuais, a linguagem verbal oral (diálogos, narração e letras de músicas), sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros), música e a própria língua escrita (créditos, títulos e outras escritas).

Tanto filmes quanto romances são linguagens da arte, dessa forma, para Seorsi (2005, p. 37) "o filme, quando baseado em uma obra escrita, realiza a passagem de uma linguagem à outra, o que ocorre no intervalo entre as duas, a que chamamos de tradução". O autor trabalha com a noção de tradução entre formas de linguagens artísticas diferentes, onde a tradução seria "um trabalho de interpretação da obra original, o desejo de recriar a obra perfeita, na outra linguagem" Seorsi (2005, p. 39). Contudo, a tradução de uma obra literária para o cinema seria uma tarefa mais delicada do que a tradução de um texto de uma língua para outra, pois a concretização de uma fidelidade à obra original seria impossível. A primeira razão para isto seria que Seorsi (2005, p.40) "não se pode representar visualmente significados verbais, da mesma forma que é praticamente impossível exprimir com palavras o que está expresso em linhas, formas e cores". A segunda razão seria a imagem conceitual, fruto da leitura é Seorsi (2005, p.40) "fundamentalmente diferente da imagem fílmica, baseada em um dado real que nos é oferecido imediatamente para se ver e não para se imaginar gradualmente". Assim, a tradução de uma obra literária ao cinema precisa:

Tocar os pontos de origem da obra, para realizar a sua narrativa dentro da compressão temporal que o cinema dita. E isto ocorre no difícil intervalo de tradução que ligará para sempre a obra escrita às imagens que se movimentam na tela. Quero dizer que esse "lugar-quase" de imersão, na tradução, abole qualquer hierarquização das linguagens. O fato de uma tradição de escrita ter se firmado na cultura não pode e não deve situar a literatura em posição de primazia, neste momento, ou definir a escrita como critério absoluto em uma comparação que definiria a imagem como um substituto mais ou menos imperfeito. Carregamos uma tradição de escrita, sim, porém reconhecemo-nos cada vez mais como uma civilização de imagem. E, nesse processo cultural, destacam-se as imagens-sons em movimento produzidos pelo cinema Seorsi, (2005, p.42).

Nas últimas décadas, a atenção da maioria dos pesquisadores está voltada para as interpretações culturais em determinado período histórico. Para Pellegrini (2003) a relação entre filmes que são baseados em obras literárias configura-se como um caminho onde em uma de suas extremidades existe a obra cinematográfica e na outra a produção literária. E a mudança de interpretações se dá em função do tempo, que diferencia a imagem (por exemplo) do príncipe representado por um conto de fadas no século XIX e o príncipe desse mesmo conto de fadas adaptado para o cinema em 2015. Os padrões de beleza, musicais, éticos e estilísticos mudaram e é isso que torna a adaptação interessante para a análise. Por isso,

Interação entre as mídias tornou mais difícil recusar o direito do cineasta à interpretação livre do romance ou peça teatral, e admite-se até que ele pode inverter determinados efeitos, propor outra forma de entender certas passagens, alterar a hierarquia dos valores e redefinir o sentido da experiência das personagens. A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito. Afinal, livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos Pellegrini (2003, p.61-62).

O conto, o romance ou o filme tem como ponto de interseção a forma, no que tange ao modo em que os fatos são narrados e como os personagens se relacionam. O narrador decide o momento em que determinada informação entra e de que maneira será feito. De acordo com Pellegrini, "há uma ordem das coisas no espaço e no tempo vivido pelas personagens, e há o que vem antes e o que vem depois ao nosso olhar de espectadores, seja na tela, no palco ou no texto" (2003, p.63-64). Por isso que a narrativa, enquanto discurso, pode ser analisada como forma de descrever a realidade narrada ou abordar particularidades do contexto narrativo, sem considerar as peculiaridades de cada contexto. Assim, em qualquer discurso narrativo, é possível abordar a fábula, determinados personagens, um desencadeamento de acontecimentos. Pode-se, ainda, falar na *trama* que seria como a história e os personagens são apresentados para o telespectador/leitor da narrativa, que pode ser por meio de um filme, do texto, de uma peça. A mesma história pode ser narrada de diferentes formas, nesse sentido, uma "fábula pode ser construída por meio de inúmeras tramas, com formas distintas de dispor os dados, de organizar o tempo" Pellegrini (2003, p. 65).

Mendonça (2008) em seus estudos, também reforça a ideia de que o tempo histórico e a sociedade em que a obra é criada é quem vai determinar algumas de suas características:

Há conversações marcadas pela maior ou menos simetria entre os participantes, conversações obrigatórias ou facultativas, formais e informais, simultâneas a outras atividades ou não. Para o autor assinala que até mesmo a velocidade com que falamos é fruto da sociedade em que vivemos e que os elementos situacionais são centrais no desenrolar de uma conversa. Evidencia-se, dessa maneira que há acordos sociais subjacentes às trocas linguageiras Mendonça (2008, p.8).

Partindo dessa conjectura, de que é possível fazer análises de literatura comparada entre as artes, a partir da estética comparada, este artigo aborda a interface entre a literatura e o cinema.

## 1.2.-Estrutura e principais características dos contos de fadas.

Na infância, os contos de fadas, geralmente, são o primeiro contato do sujeito com a literatura, Coelho (1998) considera que um dos pontos mais pulsantes do século XIX é a existência, ao mesmo tempo, entre a *inteligência racional/cientificista*, altamente desenvolvida, e o *pensamento mágico* que dinamiza o imaginário. Isso acontece, pois:

Vivemos num limiar histórico: em nossos tempos, uma nova era está em gestação. Daí o aparente caos reinante: a ordem racional e progressista defronta-se com a ordem mágico-poética. A primeira, representante da lógica tradicional verdade é desafiada pela nova lógica, seja cibernética (descoberta pela Ciência), seja mágico-poética (inventada pela Arte), que tenta reencontrar as fontes originais da vida e da humanidade através dos escombros daquela racionalidade, que foi brilhante e hoje está esclerosada Coelho (1998, p.7).

Esse contexto favorece, para Coelho, o retorno do maravilhoso expresso na literatura contemporânea. Para a autora, correntes literárias, como o Realismo Mágico ou Maravilhoso (que teve seu auge na América Latina na década de 1960), são profícuos e demonstram que o "maravilhoso, o imaginário, o onírico, o fantástico... deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira, para ser tratados como portas que se abrem para determinadas verdades humanas" (1998, p. 8-9).

Irlomar Chiampi, em sua tese de doutorado, defendida na Universidade de São Paulo, afirma que o termo maravilhoso não é a negação ao natural, é o *extraordinário, insólito*, Chiampi (2012, p. 48) "o que escapa ao curso ordinário das coisas e do humano". Contém a *maravilha*, "do latim *mirabilia*, ou seja, "coisas admiráveis" (belas ou execráveis, boas ou horríveis), contrapostas às *naturalia*. Em *mirabilia* está presente o "mirar": olhar com intensidade, ver através" Chiampi (2012, p.48). Além disso, o verbo *mirare* faz parte da etimologia da palavra *milagre* e de *miragem*. Nesse sentido, o maravilhoso:

Recobre uma diferença não qualitativa, mas quantitativa, com o humano; é um grau exagerado ou inabitual do humano, uma dimensão de beleza, de força ou riqueza, em suma, de perfeição, que pode ser mirada pelos homens. Assim, o maravilhoso preserva algo do humano, em sua referência. A extraordinariedade se constitui, da



frequência ou densidade com que os fatos ou os objetos exorbitam as leis físicas e as normas humanas (Chiampi, 2012, p.48).

Outro entendimento do termo *maravilhoso* contrapõe-se diretamente ao humano: “é produzido pela intervenção dos seres sobrenaturais” (2012, p.48). Seria um não pertencimento a ordem normal, da natureza dos objetos e da realidade. Fazem parte de um contexto que não é o humano e nem o natural e por isso não pode ser explicado racionalmente.

Os contos maravilhosos e de fadas fazem parte segundo Coelho (1998, p. 10-11) das “expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas” é por isso que “fábulas, parábolas, contos maravilhosos, contos de fadas fazem parte dessa heterogênea matéria narrativa que está na origem das literaturas modernas e guarda um determinado saber fundamental” (1998, p. 10-11).

A diferença primordial entre os contos de fadas e os contos maravilhosos está na fonte e nos elementos de cada narrativa, que dão espaço para problemas distintos, mas que “pelo fato de pertencer ao mundo do maravilhoso, acabaram identificadas entre si como formas iguais”. Os contos de fadas, que não necessariamente precisam ter fadas, possuem enredos dentro da magia fantástica: com reis e rainhas, príncipes e princesas, fadas e bruxas, gigantes e gênios, anões e dragões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida e apresentam como núcleo a realização do herói/heroína, que, geralmente, está ligada à união entre a mulher e o homem. Por isso:

A efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado. Nos contos nórdicos e eslavos, encontramos com frequência a busca inversa: a princesa (ou plebeia) sai em busca do príncipe, vencendo terríveis provas, até que ela possa “desencantá-lo” e ambos se unirem para sempre. Compreende-se que esse esquema da busca feminina tenha desaparecido dos contos de fadas, assimilados pelo espírito cristão (como os que circulam entre nós, via Grimm, Perrault e Andersen), pois contraria a idealização da mulher, que está na base da civilização cristã. Via de regra, um encantamento, uma metamorfose é o ponto de partida para a aventura da busca Coelho (1998, p.13).

Coelho (1998) explica que os contos de fadas possuem suas raízes na cultura celta e surgiram com poemas. Já os contos maravilhosos são narrativos que não contêm fadas, acontecem em ambientes mágicos, com animais falantes, tempo e espaço cognoscíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes e apresentam como práxis geradora uma problemática social, Coelho (1998, p. 14) afirma que eles abordam “desejo de auto-realização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material”. Além

disso, os contos maravilhosos tem origem nas narrativas orientais e dão destaque para aspectos material/sensorial/ética do indivíduo.

Para Tzvetan Todorov (2014), que pertenceu à escola estruturalista, a principal discussão não está em enumerar as possíveis diferenças entre os *contos de fadas* e os *contos maravilhosos*, mas sim se deter na análise do maravilhoso que estaria localizado no limiar do gênero fantástico, assim:

O fantástico ocorre nesta incerteza; ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para se entrar num gênero vizinho, o estranho ou maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a uma acontecimento aparentemente sobrenatural. O conceito de fantástico se define, pois com relação aos de real e de imaginário Todorov (2014, p.31).

O fantástico está diretamente ligado à presença de uma ação estranha na narrativa e também à maneira de se ler a história, que não deve ser nem "poética" e nem "alegórica". Por isso que, para Todorov (2014), o gênero de literatura fantástica existe apenas enquanto o leitor e a personagem do texto decidem se o que está lendo (leitor) ou vivendo (personagem) está diretamente relacionado com a realidade, enquanto senso comum.

No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma, contudo uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso Todorov (2014, p.47).

O estudioso acrescenta que é afirmação falsa dizer que o fantástico existe apenas em parte da história (que seria o período de hesitação entre o estranho e o maravilhoso), há narrativas que carregam a ambiguidade para além do fim. Todorov (2014, p. 58) relata que existe o *fantástico-maravilhoso*, que seria a "classe das narrativas que se apresentam como fantásticas e que terminam por uma aceitação do sobrenatural. Estas são as narrativas mais próximas do fantástico puro", e ao permanecer sem explicações racionais, sugere ao leitor que a existência do sobrenatural é real.

Já os contos de fadas, para Todorov, estariam relacionados ao *maravilhoso puro* que, da mesma forma que o estranho, não têm contornos definidos. Mas, apresentam aspectos sobrenaturais que não provocam espanto aos personagens ou ao leitor Todorov (2014, p.60) "nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas. O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o estatuto do sobrenatural".

Para o estruturalista russo Vladimir Lakovlevitch Propp (2006, p. 144) o conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico seria "qualquer desenrolar de ação que parte de uma mal feitoria ou de uma falta (...), e que passa por funções

intermediárias para ir acabar em casamento (...) ou em outras funções utilizadas como desfecho". Onde, as funções dos personagens seriam os elementos essenciais deste tipo de conto; existem 31 funções que não precisam aparecer em todos os contos; a ordem em que essas funções aparecem é fixa; e do ponto de vista de sua estrutura, os contos seguem um mesmo modelo narrativo, assim:

O conto maravilhoso, habitualmente, começa com certa situação inicial. Enumeram-se os membros de uma família, ou o futuro herói (por exemplos um soldado) é apresentado simplesmente pela menção de seu nome ou indicação de sua situação. Embora esta situação não constitua uma função, nem por isso deixa de ser um elemento morfológico importante. As espécies de início dos contos poderão ser examinadas mais minuciosamente no final deste trabalho. Definimos este elemento como situação inicial. Signo convencional (Propp, 2001, p. 19).

Foi no início do século XIX que as narrativas maravilhosas (que incluem os contos de fadas e os contos maravilhosos) despertaram interesse dos acadêmicos. Coelho (1998) afirma que no século XVIII, quando os linguistas descobriram que existe analogia entre a língua sagrada da Índia (o sânscrito) e muitas línguas europeias antigas e modernas, começam as pesquisas em gramática comparativa, em filologia:

Pelo confronto entre características do tronco linguístico (indo-europeu e indo-germânico) e o estágio a que haviam chegado as novas línguas, os gramáticos tentavam detectar não só a origem das várias línguas e dialetos, e as "leis" que teriam determinado os diferentes processos de transformação havidos, mas também descobrir a verdadeira identidade nacional de cada povo (Coelho, 1998, p. 78).

A partir disso, estudiosos começaram a coletar material para pesquisas e constataram que a tradição oral que circulava nos vilarejos era complexa e precisava ser catalogada. A partir desse momento, que os países europeus começaram a transcrever, com o máximo de rigor possível, os contos, as fábulas, cantigas de roda, ledas, etc. Mas, o que diferencia o conto de fadas das outras narrativas catalogadas? Para Massaud Moisés (2006), seria a sua univocidade que está relacionada com a duração da unidade dramática que, geralmente, é curta. Neste sentido, o conto:

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente (Moisés, 2006, p. 40).

Por ser univalente, o conto não permite que histórias secundárias se desenvolvam. Há sempre uma linha narrativa que gira em torno da personagem principal. Além disso, nos contos de fadas, as narrativas acontecem em um tempo longínquo e indeterminado, reforçando assim, a universalidade e atemporalidade do gênero. Moisés (1967) ainda pontua outras características dos contos, fazendo comparações

com a estrutura do gênero *romance*, são elas: O conto apresenta unidade de ação, de espaço e de tempo (o romance trabalha com a diversidade destes itens). Além disto, existem poucos personagens. Há também a predominância de diálogos que ajudam a dinamizar o enredo de maneira breve.

Além de apresentarem histórias curtas, com percurso narrativo univalente, os personagens dos contos possuem o seu papel muito bem definido. Os personagens são centrais no desenho verbal da história, para Reis (2014, p. 49) são “construtos que não são seres humanos reais, no sentido literal da palavra, mas são parcialmente modelados através da concepção de pessoas e de mundo do autor das histórias, que os transformam em ‘seres humanos’”. Os contos de fadas apresentam tipos recorrentes de personagens e relações, são eles:

Dano ou carência aos/dos membros da família; heróis que partem em busca de alguma coisa; mulheres (e, algumas vezes, homens) velhas e sábias que dão certos dons mágicos ao herói da história; pessoas e/ou animais que se transformam, mudam de forma e confundem os heróis; vilões (na figura de uma madrasta, bruxa, anão, animal...) que tentam destruir ou impedir que o herói alcance seu objetivo. (REIS, 2014 p.49).

Entre os personagens dos contos, encontram-se as Fadas, o termo vem do latim vulgar *fatum* que significa fado ou destino e elas, geralmente, estão ligadas às ações em benefício dos protagonistas, contudo, quando são responsáveis por forças negativas podem ser chamadas de Bruxas. Há ainda as princesas e os príncipes. Para Reis (2014, p. 51), as princesas “são caracterizadas pelos atributos femininos que marcam uma passividade nas atitudes e por sua função social como objeto do prazer e da organização social” e os príncipes estão “sempre predispostos às aventuras, desempenham papéis ativos e, às vezes, transgressores”.

Outras características dos contos de fadas, para Bessetti (2012, p. 16), é que eles começam com palavras agradáveis que “introduzem o leitor a uma atmosfera de tranquilidade, interrompida por acontecimentos tensos, inesperados, uma catástrofe”. A partir disso, uma ação negativa do antagonista provoca reações que irão direcionar à narrativa e, normalmente, no final da história, os problemas são resolvidos. Outra característica dos contos de fadas é que os heróis e as heroínas não possuem nomes próprios, mas sim nomes relacionados com suas características físicas, emocionais, ou ao lugar de onde nasce a história. Além disso, esses personagens não têm idade cronológica bem definida, nesse sentido:

“Branca de Neve” tem esse nome pelo fato de sua pele ser alva como a neve; “A Bela Adormecida” assim se chama porque dormiu por cem anos; “A Gata Borralheira” (borralho) é assim denominada pelo fato de dormir junto às cinzas do fogão e Rapunzel é o nome de uma espécie vegetal rapônico encontrada na Alemanha, parecida com uma alface e usada em saladas (Reis, 2014, p.81).

Os contos de fadas são narrativas que marcam a mudança da nobreza para a burguesia, começam a tratar de noções como: família, infância, velhice e trazem, geralmente, uma lição moralizante.

Destaca que na literatura ou cinematografia há no processo narrativo e para se estabelecer uma análise é necessário desenhar uma cartografia que por exemplo pode ser dos aspectos: foco narrativo, efabulação, personagens e herói usados como parâmetros de construção, continuidades e mudança ocorridas entre as obras.

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

A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico que demonstra as possibilidades dos diálogos entre autores através das habilidades e competências sobre os aspectos da Literatura e do Cinema que implica com os estudos de Sodré (2004), que fala de como os contos clássicos foram adaptados e modificados ao longo dos séculos e anos. Envolve também através dos estudos de Compagnon (2009) e Todorov (2009) como pode-se perceber as diversas possibilidades de aplicações da literatura em relação ao cinema e vice-versa.

Baseou-se nos estudos e referências comparadas de Carvalhal (2006) constatando-se as possibilidades entre essas duas formas de expressão artística, seja para a literatura e/ou para o cinema. Estabeleceu-se fundamentos, também, com os estudos de Souriau (1983) sobre a correspondências das artes entre outros autores.

Destacou-se, alguns elementos comparativos entre as duas manifestações literatura e Cinematologia. Cinematográfica o foco narrativo, que conduz a história; a efabulação, como a história se estrutura envolvendo o desenvolvimento e ritmo das ações; os personagens, como eles se localização no contexto como principais ou secundários e o herói, considerando seu percurso através da delimitação de Campbell (2007). A proposta indica parâmetros de fundamentado nos aspectos de literatura comparada estabelecer pontos nos estudos entre literatura e cinema.

### **4.-Discussão dos Resultados.**

Para a discussão das teorias selecionou-se os principais autores da literatura e da Cinematologia para discorrer sobre a temática.

Quadro ou tabela os autores e a idéia principal de cada autor

Autores	Da literatura e da Cinematologia
Sodré (2004);	Afirma que os contos clássicos sempre em toda sua história foram adaptados e modificados ao longo dos séculos.
Compagnon (2009); Todorov (2009);	Colocam que há diversas possibilidades de aplicações da literatura em relação ao cinema, bem com, do cinema em relação com a literatura.

Carvalho (2006);	Tras as mais diversas possibilidades entre cinema e literatura.
Souriau (1983);	Faz correspondência direta das artes entre os mais variados autores da literatura e da Cinematologia.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

## 5.-Conclusão.

Este estudo trouxe um panorama das reflexões em relação harmoniosa entre a Literatura e Cinematologia com aspectos favoráveis evidenciando-se a compreensão da estética comparada de Souriau.

No entanto, alguns contos e suas adaptações cinematográficas se destacam exemplo de análise de tipos e características de personagens, e o que os difere uns dos outros, destacando a relevância da Literatura e suas aplicabilidades, partindo das delimitação da literatura, bem como, ela pode servir para analisar produtos apresentados por diferentes processos comunicativos considerando os modos que os fatos são narrados e os relacionamentos entre os personagens for estabelecendo meio comunicativo um discurso do qual aborda a realidade em suas particularidades desencadeando um novo contexto no processo, seja no escrito ou impresso

Contudo, o estudo relatou características dos personagens e das obras de acordo com o tempo histórico-cultural que foram criados. Ainda, as referências desta ampara e estabelece bases nos estudos entre o contexto literário e cinematográfico bem como, suas aplicabilidades midiáticas no processo comunicativo leitor e/ou telespectador.

## 6.-Referências.

- Bessetti, P.B. (2012). *Identificando valores e o uso das tecnologias nas animações das princesas de Walt Disney*. Dissertação 78 f. (Mestrado em comunicação). São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi.
- Carvalho, T.F. (2006). *Literatura Comparada*. 4. Ed. São Paulo: Ática.
- Chiampi, I. (2012). *O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano*. São Paulo: Perspectiva.
- Coelho, N.N. (1988). *O conto de fadas*. Série Principios. 3 ed. São Paulo: Editora Ática.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Grimm, J. (1989). *Os contos de Grimm*. São Paulo: Paulus.
- Johnson, R. (2003). *Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas secas*. In: Pellegrini, T. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac.

- Moisés, M. (2006). *Conto. A criação literária: Prosa I*. 20ª.ed. São Paulo: Cultrix.
- Mendonça, R.F. (2008). *Contratos comunicativos e ação situada: Uma abordagem pragmática*. Brasília: E-cmpós.
- Moura, A.H. (2016). *A Heroína dos Contos Infantis: do era uma vez ao agora*. São Paulo: Paco.
- Pellegrini, T. (2006). *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac.
- Propp, V.I.(1984). *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.
- Reis, S.C. (2014). *O personagem central nos contos de fadas*. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Seorsi, R. A. (2005). *Cinema na Literatura*. São Paulo: Unicamp.
- Sodre, M.E.M. In: Sodré, M. (2004). *Antropologia do Espelho: Uma teoria da comunicação linear e em redes*. Petrópolis: Vozes.
- Souriau, É. (1983). *A correspondência das artes: elementos de estética comparada*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Todorov, T. (2014). *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva.
- Todorov, T. (2009). *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro 2ª ed. Difel, p. 6.  
Recuperado de: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/se-o-cinema-e-a-setima-arte-quais-sao-as-outras>.

## **Aprendiendo desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales.**

*(Learning since the perspective of special educational needs)*

**Dolores García López**  
Universidad de Jaén (España)

*Páginas 115-125*

*Fecha recepción: 11-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

### **Resumen.**

El objetivo principal de la presente investigación es presentar una propuesta didáctica enfocada desde la actual perspectiva de las necesidades educativas especiales. Dicho material didáctico va dirigido a una niña con Síndrome de Down en el que el fin principal es afianzar los conocimientos relativos a la comprensión del significado de la posición de un número ya que éste será la base del aprendizaje de conceptos posteriores y fundamentales del currículo matemático.

En consecuencia, he considerado la siguiente investigación en dos partes. La primera de ellas corresponde al estudio de las necesidades educativas especiales propias de la población que me ocupa, el alumnado con Síndrome de Down. La segunda parte de la misma tendrá como objetivo principal mostrar la propuesta didáctica de matemáticas dirigida a la alumna citada anteriormente.

**Palabras clave:** síndrome de down; competencia matemática; saber matemático; aprendizaje; normalización; inclusión

### **Abstract.**

The principal objective of this investigation is show a didactic proposal Focus on actual perspective of special educational needs. This material is intended to a child with Down syndrome what the priority objective is strengthen the knowledges relatives to the understanding of meaning's number since this will be the basis of the learning to futures concepts and paramount concepts of Mathematics' curriculum.

In consequence, I consider the next investigation in two parts. The first one correspond to the analysis of the basis of the own knowledge of the student what I deal, the Down syndrome's students. The second part is aim is reflect the didactic proposal of Mathematic directed to a schoolgirl of the Down syndrome's of Jaén and province.

**Keywords:** down syndrome; mathematical competence; mathematical knowledge; learning; normalization; inclusion



## **Introducción.**

El alumnado con Síndrome de Down ha sido y es el alumnado con necesidades educativas especiales más investigado a lo largo de la historia. A pesar de ello, la concepción del mismo no ha sido la misma a lo largo de la historia. Afortunadamente ésta ha ido evolucionando favorablemente a lo largo de la historia...Desde denominarlos con el término "mongolo" hasta hablar de necesidades educativas especiales.

En lo que respecta al plano educativo son múltiples las singularidades que posee el alumnado con Síndrome de Down que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje las cuales serán el punto de partida de la siguiente programación didáctica. El principal objetivo de toda educación y sobretodo del alumnado con Síndrome de Down es educar para y en la vida, es decir, formar a personas competentes en la sociedad que les rodea. Para alcanzar dicho objetivo será de vital importancia apostar por una educación de calidad y sobretodo, normalizada e inclusiva. Una educación en la que el alumnado sea el protagonista partiendo de las necesidades que presente el mismo.

## **Justificación.**

Actualmente vivimos en una sociedad en la que para desenvolvernos autónomamente es necesario ser competente en lo que respecta al plano matemático ya que considero que convivimos en una atmósfera cuantificada en la que los números y el saber matemático están presentes en la inmensa mayoría de las labores que desempeñamos diariamente. Por tanto, podemos constatar que la realización de la siguiente investigación surge de la necesidad de educar para y en la vida.

A pesar de la importancia destacada en líneas anteriores, he de decir que son escasas las investigaciones realizadas a lo largo de la historia en el campo de la didáctica de las matemáticas con el alumnado con Síndrome de Down postulan las grandes dificultades que presenta la población que nos ocupa ante el aprendizaje de conceptos matemáticos.

### **1.-El Síndrome de Down.**

Cuando hablamos de Síndrome de Down aludimos a un síndrome cuyo origen es genético al hallarse en él una alteración en el número de cromosomas, habiendo un cromosoma de más, 47 en vez de 46. En consecuencia, este alumnado presenta cierto grado de discapacidad intelectual adjunta a otras características físicas y una mayor incidencia en algunas enfermedades como son problemas cardíacos, entre otros. (Huete, 2016) (Rodríguez y Olmo, 2010)

Los primeros documentos que aportan datos relativos al síndrome que nos ocupa corresponden a Esquirol y Seguin. El primero de ellos, llevó a cabo un estudio en su primer libro en el que describía a un conjunto que poseía un tipo de de discapacidad

intelectual ligado a una serie de características similares a las que presenta el alumnado con Síndrome de Down. (Cammarata-Scalisi, Da Silva, Cammarata-Scalisi, Adalgisa, 2010)

No obstante, no fue hasta el siglo XIX, cuando se conoció la primera descripción científica, la cual fue aludida a **John Langdon Haydon Down** en la que se hace referencia a un tipo de deficiencia intelectual ligada a otras características similares a las del Síndrome de Down. En consecuencia, la llamada Trisomía 21 procedió a denominarse Síndrome de Down, en honor al honorable autor. (Down, 1866. Citado en Garrido, Muñoz, García y Salado, 2015) (Chávez, 2014)

Una fecha a destacar en el marco histórico del Síndrome de Down es el año 1959, ya que gracias a **Lejeune, Turpin y Gautier** el síndrome que nos ocupa pasó a contemplarse desde el plano genético al encontrar una anomalía en el número de cromosomas. (Pérez, 2014) (Ortega, 2006)

Tal y como he postulado anteriormente, el origen del Síndrome de Down es **genético** debido a una alteración en el número del cromosomas. Dentro del mismo plano genético podemos encontrar tres variantes del Síndrome de Down las cuales expondré a continuación de mayor a menor incidencia.

**Trisomía Libre:** en la que la alteración genética está presente en la totalidad celular del individuo debido a que en la fase de meiosis no se separó correctamente un cromosoma.

**Translocación:** en la que el origen de la anomalía genética se encuentra en "una rotura a nivel estructural, dando como resultado un fragmento cromosómico libre" (Pérez, 2014, p. 2358)

**Mosaicismo:** en la que la alteración genética no se encuentra en la totalidad celular del individuo. En consecuencia, un individuo mosaico puede presentar características propias del Síndrome de Down y otras que no. El porcentaje de células trisómicas en un individuo es, una vez más, muy variable. (Ortega, 2006) (Basile, 2017) (Rodríguez y Olmo, 2010)

Actualmente, no se conocen la "causas" que producen la trisomía o indicios de la existencia de la misma. Debido a ello hablaré de **factores de riesgo** que puedan estar relacionados con la incidencia del mismo. Entre los factores de riesgo a destacar encontramos que el porcentaje de nacidos con el síndrome es mayor en aquellos casos en los que la edad de la madre supera los 35 años.

En lo que respecta al **ámbito educativo** son múltiples las singularidades que posee el alumnado con Síndrome de Down que infieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje las cuales serán el punto de partida de la siguiente programación didáctica.

De las principales singularidades he destacado las siguientes, en líneas generales: discapacidad intelectual acompañada de un claro retraso del lenguaje. Así mismo, el proceso de la información se caracteriza por ser lento y dificultoso. Por otro lado,

encontramos déficits en los procesos de atención y memoria, en concreto la auditiva y de trabajo por lo que los resultados incrementarán positivamente si se emplea material visual.

No obstante, en la población que nos ocupa todo no son adversidades, el alumnado que me ocupa destaca en lo referido a lo social; en consecuencia, la enseñanza de las matemáticas será más efectiva si se parte de experiencias...en definitiva, si se apuesta por un aprendizaje funcional y significativo.

## **2.-Matemáticas y Síndrome de Down.**

A lo largo de la historia los estudios llevados a cabo son escasos en comparación a la literatura concerniente al estudio de habilidades referidas a la lectura en esta población. Afortunadamente, esta realidad ha cambiado ya que me consta de un mayor número de estudios. Grosso modo, podemos observar dos grandes grupos:

En un primer lugar, encontramos un grupo en los que se analizan las "barreras" que presenta el alumnado con Síndrome de Down en el área matemática. En segundo lugar, encontramos un gran número de investigaciones en las que el principal objeto de estudio es el análisis del momento de aparición de los principios de conteo y el modo en el que éstos lo adquieren.

Finalmente, he querido destacar un tercer grupo de estudios relativamente recientes en los que se estudian y evidencian los beneficios del empleo del material multimedia en la didáctica de las matemáticas con el alumnado que nos ocupa como es el caso de la investigación llevada a cabo por Doña Juana María Ortega Tudela el cual he tomado como uno de mis referentes a la hora de la elaboración de mi material didáctico.

A pesar del crecimiento del número de investigaciones, actualmente, no existe una metodología específica por lo que he realizado un análisis de los estudios encontrados el cual me ha permitido extraer una serie de directrices las cuales han sido el punto de partida de mi material didáctico:

Diversidad: Cada niño y niña con Síndrome de Down es diferente. Por tanto, el punto de partida será el estudio y análisis de las habilidades que posee el del alumnado.

Déficits en lo relativo a la memoria y en la atención como ya se comentó anteriormente por lo que la información a presentar ha de ser realmente atractiva y motivante.

El progreso disminuye cuando la información a mostrar es presentada por el canal auditivo. En consecuencia, la metodología y estrategias a utilizar han de ser visuales y atractivas.

Dificultades en tareas que conlleven abstracción y generalización por lo que el profesional ha de secuenciar cuidadosamente los pasos que conlleven a la adquisición de una habilidad numérica.

Los contenidos a trabajar han de estar directamente relacionados con experiencias diarias con el fin de trasladar lo aprendido al quehacer diario.

### **3.-El alumnado con Síndrome de Down y las necesidades educativas especiales.**

Cuando hablamos del alumnado con SD desde el plano legislativo hemos de hacer referencia al concepto específico de necesidades educativas especiales tal y como queda establecido en el Título II "Equidad en la Educación" de la Ley Orgánica de Educación. Un alumno y/o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando en un período concreto de su escolarización o también, a lo largo de toda ella, precise de determinados apoyos y atenciones educativas de carácter específico.

He de destacar que cuando se alude a la escolarización de cualquier alumno y/o alumna la legislación establece que ésta ha de estar regida por los principios de normalización e inclusión. En consecuencia, para conseguir esos principios se ha de partir de la identificación temprana de las citadas necesidades educativas especiales

### **4.-Propuesta didáctica.**

#### **4.1.-Descripción del caso.**

Antes de comenzar a detallar la siguiente procederé a presentar la alumna a la que va dirigida el vigente material didáctico. A la hora de referirme a ella emplearé el nombre ficticio de **Esther**. Esther tiene 13 años, cursa quinto de Educación Primaria en un centro ordinario aunque su nivel curricular corresponde a primero de Educación Primaria. Por otro lado, ésta asiste a clases de apoyo semanales y logopedia en una asociación, a la cual asisto en la modalidad de voluntaria.

Para la elaboración del presente perfil he recogido los datos obtenidos en la prueba inicial realizada al comienzo del segundo trimestre del vigente curso escolar en la clase de apoyo a la cual asisto en la modalidad de voluntaria en dicha asociación.

En líneas generales, Esther es capaz de reconocer y escribir números comprendidos entre el 0 y el 99 presentado dificultad en la grafía de algunos números como el 78. Dichas dificultades se basan en la inversión de las cifras, escritura de un número cuyo sonido sea similar a otro. De este último error, se evidencia lo postulado

anteriormente en lo que respecta a la dificultad de interiorización de la información a través del canal auditivo. En lo que respecta al plano del cálculo, María es capaz de realizar adiciones y sustracciones sin llevadas apoyándose en el conteo de dedos. En cuarto y último lugar, la alumna que nos ocupa no ha asimilado el concepto de decena y por tanto no es capaz de reconocer el valor posicional de las cifras de un número de dos cifras y sus respectivas equivalencias.

#### 4.2.-Objetivos y contenidos.

Como objetivo general encontramos: Comprender el Sistema de Numeración Decimal y su respectivo significado así como aplicar el mismo a la vida cotidiana, haciendo de él un saber funcional. En lo relativo a los objetivos específicos encontramos:

1. Enunciar el Sistema de Numeración Decimal desde el 0 al 99.
2. Relacionar el valor de un número con su correspondiente posición en un número.
3. Asumir y apreciar el valor del saber Matemático en lo que respecta al quehacer diario.
4. Tender a participar positivamente en las actividades propuestas, así como hacer un buen uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los **contenidos** a trabajar en la presente unidad didáctica corresponden al significado del valor posicional del número. En consecuencia, éstos se encuentran recogidos en el bloque 2. Números principalmente.

#### 4.3.-Actividades.

La unidad didáctica diseñada tiene como título "Números por aquí, números por allá". Ésta ha sido estructurada en cuatro tareas que parten de experiencias significativas para Esther en las que se reflejan situaciones cotidianas las cuales se resuelven a través del saber matemático.

- Primera tarea: La fiesta de cumpleaños: La primera tarea tiene como fin introducir el concepto de decena y su respectivo valor. Para ello se ha estructurado ésta en dos actividades. Una primera en la que Esther ha de colocar en cada bolsita una decena de caramelos que en este caso serán canicas. Una vez colocada cada decena de canicas se le preguntará a la alumna por el número de decenas que se ha conseguido. Y en segundo lugar, una actividad lúdica en la que ésta ha de contar diversos ítems y posteriormente ha de descomponer el número en decenas y unidades cada número.
- Segunda tarea: Ayudamos a ordenar el dormitorio con papá: La segunda tarea que se ha llevado a cabo tiene como fin introducir y poner en práctica las equivalencias del valor posicional de un número y ha sido estructurada en dos actividades. En la primera de ellas la alumna ha de agrupar y contar

diversos ítems. Para ello, se le ha indicado a la alumna de que la manera más rápida y fácil de hacerlo será formando decenas. La segunda de ellas se ha basado en un juego en el que la alumna ha de formar parejas con las fichas expuestas en el pupitre.

- Tercera tarea: Un día en la tienda de mamá: Ésta tiene como fin reforzar lo aprendido a lo largo de las sesiones anteriores y presentar apoyo en aquellas dificultades presentadas. Para ello, he diseñado una actividad lúdica que simula una frutería en la que ha de ayudar a atender a la clientela dándole la cantidad de fruta indicada. En dichos pedidos se verán reflejadas cantidades descompuestas en unidades y decenas.
- Cuarta tarea: Un sábado en casa de la abuela: La cuarta y última tarea tiene como fin evaluar lo aprendido en la unidad didáctica. Para ello he diseñado dos actividades lúdicas como son un bingo y una última que se basará en un juego en el que la alumna ha de ayudar a su abuela a comprar las cantidades (expresadas tanto descompuestas y cardinales).

#### 4.4.-Metodología

La misma ha estado regida, principalmente, por el perfil de la alumna a la que va dirigida el presente material didáctico. Así mismo, la siguiente metodología está basada en las conclusiones extraídas del análisis de las líneas anteriores de la presente investigación. Los principios sobre los que se ha enmarcado los estructuraré en dos secciones: principios básicos y específicos.

##### Principios básicos:

En los principios generales encontramos aquellos que han de ser el referente en toda metodología. Dichos principios se encuentran recogido en el Título II "Equidad en la Educación", concretamente en el artículo 74, la educación de cualquier alumno y alumna se ha de regir por los principios de normalización e individualización.

##### Principios específicos:

Los principios específicos a presentar están basados principalmente en el perfil de la alumna y en las conclusiones extraídas del análisis de las investigaciones no médicas llevadas a cabo en el campo que nos ocupa.

Individual: la presente unidad didáctica es individual ya que va enfocada a una alumna solamente y además, es individual porque parte de las habilidades que posee la alumna.

Activa: es de suma importancia seguir una metodología en la que se mantenga activa la atención de la alumna y así compensar el déficit de atención.

Cualitativa: porque el punto de partida son las habilidades de la alumna.

Flexiva: tiene como epicentro a la alumna por lo que ha sido posible adecuar en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades que manifieste en el trascurso de la unidad didáctica.

Visual: es visual ya que, como anteriormente se ha citado, el alumnado con Síndrome de Down obtiene mejores resultados ofreciendo la información por el canal visual que por el canal auditivo.

Motivadora: es motivadora debido a que el alumnado con Síndrome de Down y en concreto la alumna a la que va dirigida la presente muestra un déficit de atención por lo cual es de suma importancia lograr mantener su atención.

Participativa: es participativa porque se precisa de la participación de la alumna en todo momento, siendo ella la principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lúdica: es lúdica porque el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de juegos manipulativos y visuales.

Integradora: es integradora porque se pretende formar a la alumna en todas sus posibilidades de cara al futuro evitando así inculcar un conocimiento de forma aislada.

Funcional: se ha seguido una metodología que parte de experiencias cercanas a su quehacer diario fomentando de este modo la extrapolación de los contenidos a enseñar.

Significativa: es significativa porque el referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es lo ya conocido y experimentado.

#### 4.5.-Propuestas de mejora.

Para la identificación de propuestas de mejora es necesaria la evaluación de lo trabajado a lo largo de la presente programación. Dicha evaluación ha sido carácter continuo ya que ha tomado como punto de partida la evaluación inicial. Seguidamente se ha procedido con un seguimiento del progreso de Esther a través de la observación directa del mismo. Finalmente, como pueden ver en la diapositiva se ha empleado una rúbrica en la que se han evaluado las habilidades de la alumna.

#### **Conclusión.**

La puesta en práctica de la unidad didáctica me ha permitido confirmar que el progreso del alumnado con Síndrome de Down aumentaba a través de metodologías visuales y atractivas ya que la alumna pudo mantener la atención en períodos de tiempo de mayor prolongación. Así mismo, he podido evidenciar la gran dificultad que presenta esta población ante tareas que conlleven mecanismos de abstracción y

generalización mostrando, de este modo, más problemas en la actividad concerniente a la Tarea 3: Un día en la tienda de mamá.

La evaluación de la programación expuesta me ha permitido observar como la alumna, a diferencia de la evaluación inicial, asociaba el concepto de decena a su respectivo valor e identificaba la misma en conjuntos mayores. No obstante, Esther presenta a veces, no de forma repetitiva, dificultades en el valor posicional de algunos números, en concreto, aquéllos superiores al 59 y en los números cuyas cifras sean iguales, como por ejemplo 77 u 88. Por lo que se deberá seguir reforzando el valor posicional del número para así afianzar dicho contenido.

Finalmente, he de decir que una educación que apuesta por una metodología individualizada, normalizada e inclusiva favorece el desarrollo de la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto, el alumnado con Síndrome de Down.

### **Bibliografía.**

- Baroody, A. J. (1988). *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Madrid, España: Aprendizaje Visor y MEC.
- Baroody, A.J. (1988). Number-comparison learning by children classified as Mentally Retarded. *American Journal on Mental Retardation*. Vol. 92, N° 5, pp. 461-471.
- Basile, H. (2017). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15(1), pp. 9- 23.
- Bird, G; Buckley, S. (2010). *Desarrollo de habilidades numéricas y motoras para alumnos con Síndrome de Down y acceso a las tecnologías de la información*. Madrid: CEPE, S.L.
- Bird, G; Buckley, S. (2010). En Bird, G & Buckley, S (2010). Habilidades numéricas en alumnos con síndrome de Down. Una visión de conjunto. *Desarrollo de habilidades numéricas y motoras para alumnos con Síndrome de Down y acceso a las tecnologías de la información*. Madrid: CEPE, S.L.
- Brown, A.L. y DeLoache, J.S. (1978). Skills, plans and self-regulation. En R.S. Siegler (Ed.). *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ. England.
- Bruno, A., Noda, A. (2014). Comprensión del sistema de numeración decimal de una alumna con síndrome de Down. En M. T. González, M. Codes, D. Arnau y T. Ortega (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVIII* (pp. 177-186). Salamanca: SEIEM.



- Buckley, & S. Bird, G. (2001). *Number skills for individuals with Down Syndrome. An Overview. Down Syndrome Issues and Information.* Southsea, Hampshire: The Down Educational Trust.
- Byrne, A.; Buckley, S., MacDonald, J. y Bird, G. (1995). Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down's syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 3, pp. 53-8.
- Cammarata-Scalisi, F., Da Silva, G., Cammarata-Scalisi, G., Adalgisa Sifuentes C. (2010). Historia del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. *Can Pediatr*, 34 (3), pp.157-159.
- Carr, J. (1988). Six weeks to twenty-one years old: A longitudinal study of children with Down syndrome and their families. *J Child Psychol Psychiatry* 29(4), pp.407-431.
- Caycho, L; Gunn, P.; Siegal, M. (1991). Counting by children with Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), pp. 575-583.
- Cornwell, A.C. (1974). Development of language, abstraction and numerical concept formation in Down's syndrome Children. *American Journal of Mental Deficiency*, 79 (2), pp.179-190.
- Costa, A.B.; Picharillo, A.D.M.; Elias, N.C. (2017). Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico. *Ciênc. Educ., Bauru*, 23(1), pp. 255-272.
- Flórez, J. (1999). Bases neurológicas del aprendizaje. *Siglo Cero*. 30(3), pp. 9-27.
- Flórez, J. (1999). Síndrome de Down. Presentación General. *Siglo Cero*. 30(4), pp.5-15.
- Flórez, J. (2016). Síndrome de Down en perspectiva 2016. *Revista Síndrome de Down*, 33(1). pp. 16-23.
- Flórez, J.; Troncoso, M. V. (1991). *Síndrome De Down y Educación.* Masson S.A. and Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 33, pp. 16-23.
- Garrido, F; Muñoz, M; García, P y Salado, M (2015). Efectos beneficiosos del karate sobre la propiocepción y la coordinación en jóvenes con Síndrome de Down. *Revista médica internacional Síndrome de Down*, 19(1), pp. 14-17.
- Gelman, R. (1982). Accessing one-to-one correspondence: Still another paper about conservation. *British Journal or Psychology*, 73(2), pp. 209-220.

- Manassero, G. (2016). Guía De Práctica Clínica Del Síndrome Down. *Rev. Fac. Med. Hum.*, 16(1), pp. 37-45.
- MECD (2015). Orden ECD/65/2.015. BOE. Nº 25.
- MECD (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006. Título II "Equidad en la educación". MECD (2014).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, BOE. Nº 52.
- Noda, A, Bruno, A. (2017). Assessment of the Knowledge of the Decimal Number System Exhibited by Students with Down Syndrome. *Qualitative Research in Education*, 6(1), pp.5685.
- Noda. A y Bruno. A. (2010). Operaciones básicas en alumnos con Síndrome de Down. *PNA*, 4(4), pp. 143-159.
- Ortega, J. M. (2006). *Nuevas tecnologías y Aprendizaje Matemático en niños con Síndrome de Down*. II Premio en investigación no médica en Síndrome de Down. Madrid, España: FEISD y Obra Social Caja de Madrid.

## **Aprendiendo desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales en alumnos con Discapacidad Intelectual.**

*(Learning since the perspective of special educational needs witch children with Intellectual Disability)*

**Lidia López Moral**  
Universidad de Jaén (España)

*Páginas 126-135*

*Fecha recepción: 14-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

### **Resumen.**

El objetivo que se persigue es conocer un poquito más a fondo las características, sus tipos, las necesidades educativas especiales y las diferentes actividades que pueden potenciar la lecto-escritura para una alumna que presenta Discapacidad Intelectual. Dicho material didáctico va dirigido a una niña, cuyo nombre ficticio va a ser Sheila, la cual padece Discapacidad Intelectual en el que el fin principal es afianzar los conocimientos relativos a la comprensión de la escritura y el acto de la escritura ya que éste será la base del aprendizaje de conceptos posteriores y fundamentales del currículo de Lengua Castellana y Literatura. En consecuencia, he considerado la siguiente investigación en dos partes. La primera de ellas corresponde al estudio de las necesidades educativas especiales propias de la población que me ocupa, el alumnado con Discapacidad Intelectual. La segunda parte de la misma tendrá como objetivo principal mostrar una pequeña propuesta didáctica de Lengua Castellana y Literatura dirigida a la alumna citada anteriormente.

**Palabras-clave:** discapacidad intelectual; propuesta didáctica; lengua castellana y literatura; lectura y escritura

### **Abstract.**

The aim is to learn a little more about the characteristics, their types, the special educational needs and the different activities that can enhance lectro-writing for a student with Intellectual Disability. This teaching material is aimed at a girl, whose fictitious name will be Sheila, who suffers from Intellectual Disability in which the main purpose is to strengthen the knowledge related to the understanding of writing and the act of writing since this will be the base of the learning of later and fundamental concepts of the curriculum of Spanish Language and Literature. Consequently, I have considered the following investigation in two parts. The first of them corresponds to the study of the special educational needs of the population that concerns me, students with Intellectual Disability. The second part of the same will have as main objective to show a small didactic proposal of Spanish Language and Literature directed to the student previously mentioned.

**Keywords:** intellectual disability; didactic proposal; spanish language and literature; reading and writing

### **Introducción.**

A lo largo de la historia, el alumno con Discapacidad Intelectual ha sido abordado desde diversos puntos de vista, existiendo así, diferentes terminologías y eteologías durante la humanidad. Remontándonos a la Antigua Clásica como punto de referencia, los conocemos como la existencia de "seres que no merecen la pena vivir". No obstante, desde la filosofía, la medicina o la literatura se eintenta establecer una causa y una especie de deiferenciación entre las distintas diferencias (Heuyer, 1962). Más tarde en la Edad Media, aquellos que eran considerados como anormales eran rechazados, olvidados e incluso temidos. Fue así como se fue configurando un concepto de anormalidad que correspondía con el rechazo social. El paso al Renacimiento trajo consigo un trato más humanitario hacia éste colectivo de personas. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII la atención se centró en minusvalías sensoriales empezando a hablar de Discapacidad Intelectual a finales del siglo XVIII. A pesar de ello, afortunadamente ésta ha ido evolucionando favorablemente a lo largo de la historia.

En referencia al plano educativo son múltiples las características que posee el alumnado con Discapacidad Intelectual durante el proceso de enseñanza-aprendizaje las cuales serán el punto de partida de la siguiente programación didáctica. El principal objetivo de toda educación y sobretodo del alumnado con Discapacidad Intelectual es educar para y en la vida, es decir, formar a personas competentes en la sociedad que les rodea. Para alcanzar dicho objetivo será de vital importancia apostar por una educación de calidad y sobretodo, normalizada e inclusiva. Una educación en la que el alumnado sea el protagonista partiendo de las necesidades que presente el mismo.

### **Justificación.**

El desarrollo histórico que se ha producido es de gran importancia tanto para maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica como de Atención Educativa, ya que deben de tener constancia de cuales fueron los errores que se cometieron en el pasado y evitar que se vuelvan a producir para continuar avanzando.

La educación inclusiva se ha ido cambiando y reformando en función de los cambios que se han producido en los marcos políticos, sociales y económicos a lo largo de la historia. Como maestro/a de Pedagogía Terapéutica este artículo es de gran importancia, porque al conocer las características del alumno/a con discapacidad intelectual podremos estimular, prevenir e intervenir, para dotar de una comunicación funcional y poder potenciar una mayor autonomía e integración social, para ello es necesaria la coordinación entre familia y profesionales que intervienen con el alumno/a.

## **1.-La Discapacidad Intelectual.**

Existen tres criterios fundamentales para definir la discapacidad intelectual:

- a) Criterio psicométrico: Binet y Simon (1905) fueron los impulsores de este criterio, el discapacitado intelectual es el que presenta un déficit o disminución en sus capacidades intelectuales.
- b) Criterios sociales: El discapacitado intelectual es el que presenta dificultades para adaptarse al medio en que vive y es incapaz de llevar una vida independiente y autónoma, termino utilizado por Doll, Kanner, y Trelgold.
- c) Criterios médicos: La discapacidad intelectual se adquiere desde el nacimiento o antes hasta los 18 años y tiene un fundamento biológico, anatómico y fisiológico.

Por otra parte, la AAMD (Asociación Americana para la Discapacidad Intelectual) define la discapacidad intelectual como: "Un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media originado durante el período de desarrollo y asociado a un déficit en la conducta adaptativa" (Crossman, 1983). El discapacitado intelectual es una persona con un funcionamiento intelectual por debajo de lo normal, que se manifiesta durante el período evolutivo y está asociado con un desajuste del comportamiento.

La OMS (Organización Mundial para la Salud) por su parte como: "Individuos con una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativos" (OMS, 1968)

Además de estos tres criterios han surgido otros más recientes importantes para nosotros Criterio Pedagógico donde el discapacitado intelectual es el alumno/a que presenta dificultades para seguir el proceso de aprendizaje y requiere unas necesidades educativas especiales, es decir, requiere unas adaptaciones curriculares que le permitan seguir el proceso de enseñanza ordinaria. La escuela es un lugar de gran importancia a la hora de detectar determinadas discapacidad que antes no se han percibido, es el caso de la personas con discapacidad límite.

## **2.-Clasificación de la Discapacidad Intelectual.**

Aunque existen diversos criterios de clasificación el criterio psicométrico es el que se impone, utilizando el Coeficiente Intelectual (C.I) para su clasificación. Dicho C.I. se obtiene de dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarla por 100. Los instrumentos más comunes para la medición de la inteligencia son:

Test Mentales: Escalas Wechsler, Wisc, Wippsi, Escala Stanford-Binet, Brunet-Lezine. Escala de desarrollo para la evaluación de la conducta adaptativa: Escala de conducta adaptativa de AAMR – ABS, Inventario de desarrollo Batelle, Guía Portage.

Evaluación del potencial de Aprendizaje: LPAD Feveratein, EPA Soledad Fernández Ballesteros.

Por otra parte, siguiendo la clasificación de la AAMD encontramos que la DI se clasifica en:

**Límite o borderline:** cuando sus posibilidades son bastante grandes. Su retraso se manifiesta en el aprendizaje y en alguna dificultad concreta de aprendizaje.

**Ligera:** es el grupo que engloba el "grueso" de los discapacitados intelectuales, y su origen a veces suele ser incluso cultural, social y ambiental. Tienen capacidades de adaptación al mundo laboral ya que presentan poco déficit en áreas motoras y perceptivas. En la escuela pueden llegar a alcanzar un nivel de 5º de primaria.

**Moderada o media:** estos sujetos pueden adquirir hábitos de autonomía personal, aprender a comunicarse oralmente, aunque con dificultades de expresión y comprensión. Su capacidad para el trabajo está mermada aunque podrá adquirir habilidades básicas. En la escuela, lectura, escritura, y cálculo, difícilmente llegaran a dominarlos.

**Severa:** son personas con gran deterioro sensoriomotriz y comunicativo. Son casi dependientes en todas sus funciones y actividades.

### **3.-El alumnado con Discapacidad Intelectual y las necesidades educativas especiales.**

Identificar y detectar las necesidades educativas especiales (NEE), podemos decir que es una de las tareas más importantes de todo el proceso. Será de crucial importancia evaluar y determinar minuciosamente dichas necesidades con el fin de ofrecer al alumno/a una correcta adaptación del currículo escolar. Van precisar respuestas educativas extraordinarias, NEE son el resultado de diversas variables en interacción, son particulares y van a precisar una Evaluación Psicopedagógica.

Es necesario, por tanto, profundizar y completar esta evaluación con informaciones obtenidas, tanto dentro del propio centro como del contexto socio-familiar, de aquellos aspectos que interesen especialmente para el estudio del alumno/a.

Para ello, en primer lugar se realiza la evaluación del alumno en el contexto de enseñanza aprendizaje y posteriormente se completa con la información del entorno del alumno.

Algunas de las necesidades educativas más comunes en la discapacidad intelectual serán, entre otras, las siguientes:

- Necesita desarrollar hábitos de autonomía personal y la mayor independencia posible.
- Necesita realizar tareas cortas, concretas y motivadoras que despierten su interés.
- Necesita que se le proporcione la mayor capacidad comunicativa y de lenguaje posible.
- Necesita relacionarse con los demás.

-Necesita aprender aquellos hábitos y habilidades que le hagan socialmente más aceptable.

Bautista y Pacheco (1993), en Necesidades Educativas Especiales dicen que a la hora de plantear cualquier acción educativa debemos tenerlas en cuenta y, según el estudio de las posibilidades y limitaciones de cada individuo, establecer el programa más conveniente. En definitiva, se pretende que el niño/a desarrolle, en la medida de lo posible, las cinco grandes capacidades humanas que son: cognoscitivas o intelectuales, motoras, de equilibrio personal o afectivo, de relación interpersonal o comunicativa y de inserción y actuación social.

#### **4.-Propuesta didáctica.**

##### **4.1.-Descripción del caso.**

Antes de comenzar a detallar la siguiente procederé a presentar la alumna a la que va dirigida el vigente material didáctico. A la hora de referirme a ella emplearé el nombre ficticio de Sheila. Sheila es una niña de 8 años escolarizada en 2º de Educación Primaria y presenta TDHA. Esto le provoca estar desconcentrada y desmotivada principalmente en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, por lo cual también presenta una discapacidad intelectual leve. Sheila es rubia y delgadita para su edad. Es una niña muy inquieta, que se enfada con facilidad aunque también es muy cariñosa y le gusta colaborar con el resto de sus compañeros.

Asiste a clase con regularidad, en su informe anual de evaluación individualizada se resalta la falta de atención así como la ausencia de trabajo autónomo e inmadurez. Fue en el año 2013, donde el dictamen de escolarización evaluó a nuestra alumna valorando que presentaba NEAE asociadas a un retraso madurativo con conductas disruptivas. Así es, como también el pasado informe de evaluación psicopedagógica lo recogió. Por estas razones, Sheila actualmente está recibiendo atención personalizada del maestro/a de pedagogía terapéutica y atención individualizada por parte de su tutora.

En líneas generales, Sheila es capaz de fragmentar frases en palabras, palabras en sílabas, ejecutar órdenes sencillas, responder a preguntas concretas sobre su vida cotidiana con frases bien coordinadas, expresar hechos cronológicos que le han sucedido de manera autónoma, reconocer y leer las vocales, sílabas directas e inversas, reconocer, aunque con dificultad, sílabas trabadas, leer palabras usuales de una sola vez e inusuales de forma silábica con diferentes golpes de voz.

##### **4.2.-Objetivos y contenidos.**

Como objetivo general encontramos: pautas a seguir para llevar a cabo el proceso lectoescritor con una alumna con Discapacidad Intelectual. En lo relativo a los objetivos específicos encontramos:

1. Facilitar experiencias lectoras y escritoras.
2. Desarrollar la competencia lingüística de forma diferente a la ofrecida en el aula.
3. Reforzar en aspectos curriculares.
4. Desarrollar valores relacionados con la lectura y la escritura.
5. Lograr una mayor y mejor implicación y colaboración de la familia.

Los contenidos a trabajar son los siguientes:

1. La competencia lingüística
2. El apoyo educativo
3. Los valores lectores y escritores
4. La intervención con la familia.

#### 4.3.-Actividades

Algunas de las actividades que podemos llevar a cabo en el aula para fomentar la lectoescritura de nuestra alumna podrían ser:

1. El teatro escolar: En el que se parte de textos escritos que haya que comprender y memorizar. Es una actividad lúdica que, además fomenta la expresión oral.
2. El libro viajero: Es un libro que llevan los niños a casa para leer, normalmente todos los fines de semana y del cual después se realiza un breve resumen tanto a nivel oral como escrito. Por tanto fomenta tanto la lectura como la escritura.
3. La pequeña biblioteca de clase o el rincón de lectura: Es el rincón de clase otorgado para la lectura. Su función es que los niños se dediquen unos minutos al día a estar en contacto con los libros de lectura en el aula. Este rincón se complementa con libros de diferentes preferencias y normalmente los traen los niños de casa y se dejan allí como préstamo a otros compañeros por un tiempo.
4. El trueque: Realizado normalmente el día del libro, consiste en intercambiar libros ya leídos con otros compañeros que animan y aconsejan a su lectura.
5. El periódico escolar: Permite trabajar distintos tipos de texto así como fomentar la lectura de forma diversa con distintos protagonistas. Además, desarrolla la escritura y potencia el tratamiento de temas transversales no estrictamente de ficción literaria.
6. Composición de libros de lectura en pictogramas: Consiste en la realización de diferentes libros a base de pictogramas.

#### 4.4.-Metodología

La metodología empleada podemos diferenciarla en dos principios fundamentales:

1.Principios generales:



En los principios generales encontramos aquellos que han de ser el referente en toda metodología. Dichos principios se encuentran recogido en el Título II "Equidad en la Educación", concretamente en el artículo 74, la educación de cualquier alumno y alumna se ha de regir por los principios de normalización e individualización.

## 2.Principios específicos:

Los principios específicos están basados en el perfil de la alumna principalmente, por lo tanto, podemos decir que nuestra alumna llevará a cabo una metodología abierta y dinámica puesto que se podrán ir modificando y mejorando las actividades durante el proceso de ejecución de enseñanza-aprendizaje, para así poder adaptarlas a los diversos niveles del alumnado.

También será participativa y activa, puesto que el alumnado participa en todas las actividades propuestas. Dependiendo de las actividades, se trabajará tanto individualmente como en pequeños y grandes grupos.

La metodología será también flexible, ya que el alumno es el eje central de todo el proceso y pueden existir distintos ritmos de aprendizaje en el grupo, e integradora, puesto que el objetivo es desarrollar las capacidades de cada uno de los alumnos y no el poner criterios rígidos para todo el grupo. Por otro lado, será inductiva, puesto que en todo momento se intentará que el alumno pueda comprender lo que está haciendo y cuál es el objetivo que se persigue. Por último, se pretende que la propuesta sea lúdica (los niños deben aprender divirtiéndose) y creativa (puesto que se propondrá la búsqueda de soluciones de los distintos problemas que vayan apareciendo a lo largo del aprendizaje).

## 4.5.-Propuestas de mejora.

Para la identificación de propuestas de mejora es necesaria la evaluación de lo trabajado a lo largo de la presente programación. Dicha evaluación ha sido carácter continuo ya que ha tomado como punto de partida la evaluación inicial.

Seguidamente se ha procedido con un seguimiento del progreso de Sheila a través de la observación directa de la misma. Finalmente, se ha utilizado una rubrica cuyos indicadores han sido dos:

1. Disminución de las dificultades de lectroescritura de al menos un 50%.
2. Cambios de los problemas de lectroescritura en al menos un 50% de las situaciones simuladas.

## 5.-Evidencias.

La puesta en práctica de las anteriores actividades me ha permitido confirmar la gran dificultad que presenta esta población ante el aprendizaje e interiorización de la Lengua principalmente. No obstante, la investigación me ha permitido observar como

adecuando la respuesta educativa a sus necesidades educativas especiales los resultados pueden ser más positivos.

## 6.-Conclusión.

La realización de esta puesta en práctica, pone en evidencia la preparación que se ha de tener, tanto teórica como prácticamente para la puesta en marcha de una correcta respuesta educativa. Es cierto que los alumnos con deficiencia mental poseen, de manera general, ciertas necesidades que han de ser cubiertas y pasadas tanto a nivel individual como a nivel de centro.

Finalmente, he de decir que una educación que apuesta por una metodología individualizada, normalizada e inclusiva favorece el desarrollo de la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto, el alumnado con Discapacidad Intelectual.

## 7.-Bibliografía.

- Asociación Síndrome de Down (1994). *El futuro empieza hoy*. Madrid: Pirámide.
- Brancal Boldori, M. F. (2000). *Logopedia creativa en personas con síndrome de Down*. Lenguaje y deficiencia intelectual. Barcelona: Lebrón.
- Burns, Y. y Gunn, P. (1995). *El síndrome de Down*. Estimulación y actividad motora. Barcelona: Herder.
- Candel Gil, I. (Dir.) (1999). *Programa de atención temprana*. Intervención en niños con Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo (3ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Cunningham, C. (1990). *El Síndrome de Down*. Una introducción para padres. Barcelona: Paidós.
- Freixa Niella, M. (2000). *Familia y deficiencia mental* (2ª Ed.). Salamanca: Amarú.
- Fundació Catalana Síndrome de Down. (1996). *Síndrome de Down*. Aspectos médicos y psicopedagógicos. Barcelona: Masson.
- García Fernández, J. M., Pérez Cobacho, J. y Berruezo Adelantado, P. P. (2002). *Discapacidad intelectual*. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid: CEPE.
- FEAPS. 2001. *Las personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado*. Cuadernos de atención de día. Madrid, España.

- FEAPS. *Guía de buenas prácticas de comunicación externa*. Cuadernos de buenas prácticas FEAPS.
- FEAPS. *Guía de buenas prácticas de comunicación interna*. Cuadernos de buenas prácticas FEAPS.
- Garrido, J. (1988). *Deficiencia mental*. Diagnóstico y programación recuperativa (2ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Garrido Landívar, J. (2001). *Programación de actividades para Educación Especial* (7ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Hurtado Murillo, F. (1995). *El lenguaje en los niños con Síndrome de Down*. Valencia: Promolibro.
- Hurtado Murillo, F. (1993). *Estimulación temprana y Síndrome de Down*. Programa práctico para el lenguaje expresivo en la primera infancia. Valencia: Promolibro.
- IVADIS.2008. Conferencia nacional; Discapacidad intelectual y dependencia.
- Kerr, D. 1999. *Síndrome de Down y demencia*. Guía práctica. Fundació catalana de Síndrome de Down.
- López Melero, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2000). *Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.
- Miller, J. F., Leddy, M. y Leavitt, L. A. (2001). *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje y habla*. Barcelona: Masson.
- Montobbio, E. (2003). *El viaje del Señor Down al mundo de los adultos*. Barcelona: Masson.
- Perera, J., y Rondal, J. (1995). *Cómo hacer hablar al niño síndrome de Down*. Madrid: CEPE.
- Perera, J. y Rondal, J. A. (2002). *Como hacer hablar al niño con Síndrome de Down y mejorar su lenguaje*. Programa de intervención psico-lingüística (2ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Perera Mezquita, J. (2001). *Síndrome de Down*. Programa de acción recuperativa (5ª Ed.). Madrid: CEPE

- Perera Mezquida, J. (1995). *Síndrome de Down*. Aspectos específicos. Barcelona: Masson.
- Pérez-Portabella, F. J. y Urquía Martínez, B. (1986). *Para la integración del deficiente* (6ª Edición). Madrid: CEPE
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico Médica.
- Rondal, J.A. (1993). *Desarrollo del lenguaje en el niño con Síndrome de Down. Manual práctico de ayuda e intervención*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Serna Baño, Mª. P. (1997). *Rehabilitación logopédica en el retraso mental con ayuda de la música*. Barcelona: Lebón.
- Vega, A. (Coord.). (2001). *La educación de los niños con Síndrome de Down*. Principios y prácticas. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. y Bermejo, B. (1998). *Retraso Mental*. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pirámide.
- Vergo Alonso, M.A. 2003. *Investigación, innovación y cambio*. V jornadas científicas sobre personas con discapacidad. Amarú ediciones. Salamanca, España.
- Verdugo Alonso, M.A. 2006. *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Instrumentos y estrategias de evaluación. Amarú ediciones. Salamanca, España.
- Verdugo Alonso, M.A. 2009. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. VII Jornadas científicas sobre personas con discapacidad. Amarú ediciones,. Salamanca, España.
- IVADIS. 2004. Privacidad, intimidad y salud sexual de las personas con discapacidad intelectual.

## **Las emociones y sus dimensiones en escolares de Educación Primaria.**

*(Emotions and their dimensions in Primary Education.)*

**Marta Vargas Salvador**  
Universidad de Jaén (España)

*Páginas 136-148*

*Fecha recepción: 12-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-03-2018*

### **Resumen.**

Este estudio describe una investigación que está basada en el conocimiento que tienen de Inteligencia Emocional los escolares de Educación Primaria ( $N= 96$ ) de dos centros educativos distintos situados cerca de una provincia andaluza. El instrumento utilizado es el cuestionario versión reducida CEE-R (Álvarez y GROP, 2006). Los objetivos principales de esta investigación son analizar si existen correlaciones entre las dimensiones consideradas (Conciencia y Control Emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales y Habilidades de vida y Bienestar subjetivo) y si existen diferencias de medias en función de las variables (género, curso y centro). No se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del estudio.

**Palabras-clave:** emociones; inteligencia emocional; educación; evaluación

### **Abstract.**

This study describes an investigation is base on the knowledge which pupils have of Emotional Education in primary education ( $N=96$ ) from two different schools in a province. The instrument used is the CEE-R short version questionnaire (Alvarez and GROP, 2006). The main purposes of this research are to analyze the correlation among the studied dimensions (Awareness and Emotional Control, Self-esteem, social-emotional skills and life skills and subjective welfare) and means different according to the sociodemographic variables considered (gender, year and education center). The findings revel there aren't significant statistically differences among the dimensions of the study.

**Keywords:** emotions; emotional intelligence; education; assessment

## 1.-Introducción.

Las emociones son una parte esencial del ser humano, que la mayoría de las veces no se le dan la importancia que merecen. Puesto que a menudo tratamos de evadirlas o no las ponemos de manifiesto. Bisquerra (2004) define la Educación Emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que desea potenciar el desarrollo emocional como elemento imprescindible para el desarrollo cognitivo siendo ambos los elementos necesarios del desarrollo de la persona integral. Bisquerra (2004), también se interesa por el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el fin de ayudar al sujeto a desarrollar la capacidad de afrontar con éxito los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo esto contribuye a desarrollar la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional guarda una estrecha relación con la racionalidad humana, es decir, constituye lo que se denomina Inteligencia Emocional (IE). Goleman (2014) entiende que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que nos permiten mostrar, expresar y controlar los sentimientos de uno mismo en cualquier terreno, tanto en el personal como en el terreno social, ya que, es de importancia saber qué es lo que una persona siente y poder verse a sí mismo y a los demás de forma objetiva y positiva.

La importancia que se la ha atribuido a la inteligencia emocional ha dado lugar a diversos estudios que tratan sobre el aprendizaje social y emocional (Eliás, 1997; 2000; 2001), así como el desarrollo progresivo de las competencias socio-emocionales (Saarni, 1999; 2000).

Numerosas investigaciones (Aluja y Blanch, 2004; Pena y Repetto, 2008) han mostrado, por una parte, que el alumnado con mayor éxito académico tiene mayor nivel de competencias socio-emocionales y por otro lado, aquellos alumnos y alumnas que poseen un bajo rendimiento académico es debido a su baja adaptación social.

De acuerdo con Molero, Ortega-Álvarez y Moreno (2010) desde el siglo XX se ha incrementado el interés por desarrollar las emociones en el ámbito educativo. No solo es de gran importancia conocer, aprender a expresar y controlar nuestros sentimientos y emociones sino que deben ser educados en los centros educativos para poder manifestarlos de una manera exhaustiva y que nos ayuden así a poder establecer relaciones sociales en nuestra vida cotidiana. Por tanto si queremos formar a individuos competentes, capaces de resolver problemas a lo largo de su vida y puedan adaptarse a una realidad compleja y rápidamente cambiante es necesario incluir en el currículum la educación emocional como una asignatura transversal.

Cabe destacar, además de las consideraciones anteriores, algunos modelos basados en las competencias emocionales. Principalmente el modelo del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la universidad de Barcelona, que se fundó en 1997 con objeto de indagar sobre orientación psicopedagógica en

general y sobre la educación emocional en particular. Está compuesto por cinco grandes competencias: 1) conciencia emocional, se trata de conocer tanto las propias emociones como las de los demás; 2) regulación emocional lo que significa dar una solución apropiada a las emociones que experimentamos; 3) autonomía emocional, el individuo tiene la capacidad de que los estímulos del entorno que le rodea no les afecten por lo tanto, se trata de un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación; 4) competencia social engloba a un conjunto de habilidades, actitudes y valores que favorecen tanto la construcción del bienestar personal como social; 5) habilidades para la vida y el bienestar cuyo bien es promover las relaciones interpersonales, (Bisquerra, 2008).

## 1.2.-Objetivos.

Una vez realizada una revisión teórica sobre nuestro estudio, los objetivos que nos planteamos, con carácter general, son los siguientes:

1. Recoger información sobre el nivel de desarrollo de la IE que poseen los escolares de Educación Primaria.
2. Establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del cuestionario versión reducida CEE-R (Álvarez y GROPE, 2006):  
Conciencia y Control Emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales y Habilidades de vida y Bienestar subjetivo en función del género.
3. Estudiar la existencia de diferencias significativas entre las distintas dimensiones del instrumento considerado en función del curso en el que se encuentran actualmente los individuos (5º vs. 6º) de Educación Primaria.
4. Analizar si existen diferencias significativas a nivel estadístico en las cuatro dimensiones del instrumento considerado en función del centro educativo en el que se ha llevado a cabo dicho instrumento.

## 2.-Método

### 2.1.-Participantes.

La muestra invitada del estudio estaba formada por 125 (n=125) escolares de dos colegios distintos. Los estudiantes se encontraban cursando la etapa de educación primaria concretamente 5º y 6º y, de forma voluntaria, complementaban el instrumento de evaluación. Finalmente, la muestra productora de datos estuvo compuesta por 96 estudiantes (n=96), 68 del centro 1 y 28 del centro 2, puesto que el resto de compañeros y compañeras no trajeron la autorización firmada por sus padres. La distribución de la muestra por género y curso del centro 1 se puede apreciar en la Tabla 1; y para el centro 2 se puede ver en la Tabla 2. La edad media de los participantes es de 10.68 ( $\pm$ . 65).

**Tabla 1.** Distribución de la muestra por género y curso del centro1.

	5º Primaria	6º Primaria	Total
Hombre	15 (38.46%)	9 (31.03%)	24 (35.29%)
Mujer	24 (61.54%)	20 (68.96%)	44 (64.70%)
<b>Total</b>	<b>39 (57.35%)</b>	<b>29 (42.64%)</b>	<b>68 (100%)</b>

**Tabla 2.** Distribución de la muestra por género y curso del centro 2.

	5º Primaria	6º Primaria	Total
Hombre	6 (42.85%)	7 (50%)	13 (46.43%)
Mujer	8 (57.14%)	7 (50%)	15 (53.57%)
<b>Total</b>	<b>14 (50%)</b>	<b>14 (50%)</b>	<b>28 (100%)</b>

## 2.2.- Instrumento de evaluación.

El recurso de recogida de información empleado ha sido el Cuestionario de Educación Emocional en su adaptación a la versión corta CEE-R (Álvarez y GROP, 2006 (ver anexo I). El cuestionario está orientado a estudiantes de Educación Primaria (escolares de más de 7-8 años). Los participantes contestan a 20 ítems que evalúan las emociones y sentimientos a través de una escala politómica de 4 puntos (1=Rara vez), (2=Algunas veces), (3=Con frecuencia), (4=Siempre) (e. g. "Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón", "Me gusta tal y como soy", "Me siento triste sin ningún motivo", "Organizo bien mi tiempo libre"). Esta escala está formada por cuatro dimensiones que se caracterizan por unos niveles aceptables de fiabilidad: 1) Conciencia y control emocional ( $\alpha=.88$ ); 2) Autoestima ( $\alpha=.78$ ); 3) Habilidades socio-emocionales ( $\alpha=.67$ ); y 4) Habilidades de vida y bienestar subjetivo ( $\alpha=.73$ ). Cada factor está formado por 5 ítems, por lo tanto, el primer factor constituido por 5 ítems está relacionado con la dimensión Conciencia y Control emocional, el segundo factor está vinculado por 5 ítems de la dimensión Autoestima, el tercer factor es determinado por 5 ítems de la dimensión Habilidades socio-emocionales y por último, el cuarto factor está formado por 5 ítems que corresponden a la dimensión Habilidades de vida y bienestar subjetivo.



### 2.3.-Procedimiento.

Una vez explicado el propósito de la investigación a los tutores implicados, contando con su aprobación, se procede a repartir las autorizaciones al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) para que las familias muestren su grado de acuerdo o desacuerdo para la realización del instrumento de evaluación. Al día siguiente en colaboración de los tutores se procede a la recogida de autorizaciones y posteriormente a la distribución del cuestionario, que se realiza durante el transcurso de una de sus clases teóricas. Los participantes completaron el cuestionario CEE-R (versión reducida) de Álvarez y GROU (2006), de forma anónima, en presencia de sus tutores, indicando su género (hombre o mujer), edad (expresada en años) y curso (5º ó 6º). Antes de responder a los ítems del cuestionario se explicaron las normas de cumplimentación del mismo y durante la realización de dicho instrumento se aclararon todas y cada una de las dudas que surgieron.

### 3.-Análisis de datos.

El procedimiento de análisis de datos se lleva a cabo mediante dos fases. Por un lado, para averiguar el análisis de corte más cuantitativo, se utiliza el programa Microsoft Excel donde se vuelcan las respuestas de los sujetos con la finalidad tanto de ordenar como clasificar los datos. Posteriormente, para el análisis estadístico se utiliza el programa IBM SPSS Statistics para Mac. La prueba paramétrica para estudiar las relaciones entre dimensiones ha sido la prueba *t* de Student para muestras independiente con el fin de realizar comparaciones entre las medias, verificándose los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. Todos los procedimientos que se han llevado a cabo se han ejecutado con un nivel de fiabilidad del 95%.

### 4.-Resultados.

En función de los objetivos planteados en nuestro estudio a continuación se presentan los resultados (estudio descriptivo, diferencias de medias y correlaciones entre dimensiones en función de las variables sociodemográficas consideradas).

#### 4.1.-Estudio descriptivo.

Una vez obtenidos los resultados en cada uno de los factores del cuestionario versión reducida CEE-R (Álvarez y GROU, 2006), se puede apreciar que la muestra manifiesta la puntuación más alta en la dimensión Autoestima ( $M=34.4893$ ;  $DT=\pm 4.12708$ ) seguida de la de Habilidades de vida y bienestar subjetivo ( $M=30.9153$ ;  $DT=\pm 5.46777$ ) y Habilidades socio-emocionales ( $M=30.5524$ ;  $DT=\pm 3.99329$ ). Sin embargo la puntuación más baja ha sido en la dimensión Conciencia y control emocional ( $M=14.0802$ ;  $DT= \pm 4.12708$ ) (ver tabla 1).

**TABLA 1. Estadísticos descriptivos. Medias y desviaciones típicas por dimensiones**

	N	Media	Desv. Típ.
Conciencia y control emocional	96	14.0802	±4.12708
Autoestima	96	34.4893	±5.43388
Hab. socio-emocionales	96	30.5524	±3.99329
Hab. de vida y bienestar subjetivo	96	30,9153	±5.46777

#### 4.2.-Diferencias en función del género.

En cuanto a la variable género (hombres vs. mujeres), el análisis de diferencias de medias nos indica que la puntuación es más alta para las mujeres en tres dimensiones: Autoestima (M=17.81; DT=±2.19 vs. M=16.68; DT=±3.24), Habilidades de vida y bienestar subjetivo (M=15.92; DT=±2.39 vs. M=15; DT=±3.07) y Habilidades socio-emocionales (M= 15.53; DT=±1.88 vs. M=15.03; DT=±2.11), siendo más alta la puntuación para los hombres en la dimensión Conciencia y control emocional (M=7.35; DT=±2.14 vs M=6.73; DT=±1.99) (ver tabla 2).

**TABLA 2. Estadísticos descriptivos en función del género**

	Género	N	Media	Desviación típ.
Conciencia y control emocional	Hombre	37	7.3514	±2.13719
	Mujer	59	6.7288	±1.98989
Autoestima	Hombre	37	16.6757	±3.24083
	Mujer	59	17.8136	±2.19305
Hab. Sócio emocionales	Hombre	37	15.0207	±2.11459
	Mujer	59	15.5254	±1.87870
Hab. de vida y bienestar subjetivo	Hombre	37	15.0000	±3.07318
	Mujer	59	15.9153	±2.39459

Para establecer si las diferencias en función de la variable género (hombres vs. mujeres) son significativas hemos realizado una prueba de diferencias de medias (*t* Student). No hemos encontrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones (conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socio-emocional, habilidad de vida y bienestar subjetivo) [ $t(94) < 1.9$  ;  $p > .0'5$ ].

#### 4.3.-Diferencias en función del curso.

En relación a la variable curso (5º vs. 6º), el análisis de resultados nos muestra que la puntuación es más alta para los estudiantes que se encuentran cursando quinto en dos de las dimensiones: Conciencia y control emocional (M=7.23; DT=±2.15 vs.

M=6.65; DT=±1.91) y Habilidades de vida y bienestar subjetivo (M= 15.75; DT=±3.08 vs. M= 15.33; DT=±2.16); sin embargo, la puntuación es más alta para los estudiantes de sexto en las otras dos dimensiones: Autoestima (M=17.42; DT=±2.34 vs. M=17.34; DT=±2.96) y Habilidades socio-emocionales (M=15.53; DT=±1.84 vs. M=15.17; DT=±2.08) (ver tabla 3).

**TABLA 3. Estadísticos descriptivos en función del curso**

	Curso	N	Media	Desviación típica
Conciencia y control emocional	5º	53	7.2264	±2.15408
	6º	43	6.6512	±1.91341
Autoestima	5º	53	17.3396	±2.96092
	6º	43	17.4186	±2.34249
Hab. socio-emocionales	5º	53	15.1698	±2.08231
	6º	43	15.5349	±1.84325
Hab. de vida y de bienestar subjetiv	5º	53	15.7547	±3.07537
	6º	43	15.3256	±2.15717

En el caso de la variable curso (5º vs 6º) tampoco hemos encontrado diferencias significativas en las dimensiones consideradas en ningún caso. [  $t(94) < 1.9$  ;  $p > .05$  ns].

#### 4.4.-Diferencias en función del centro.

En relación a la variable centro (Centro 1, CEPR Virgen de la Villa vs. Centro 2, CEIP Cándido Nogales), el análisis de resultados nos muestra que la puntuación es más alta para el centro 1, CEPR Virgen de la Villa en las tres dimensiones siguientes: Autoestima (M= 17.75; DT=±2.78 vs. M=16.46; DT=±2.25), Habilidades socio-emocionales (M=15.46; DT=±1.96 vs. M=15.04; DT=±2.03) y Habilidades de vida y bienestar subjetivo (M=15.69; DT=±3.04 vs. M=15.25; DT=±1.58); sin embargo la puntuación es más alta para el centro 2, CEIP Cándido Nogales en la dimensión Conciencia y control emocional (M=7.50; DT=±1.91 vs. M=6.75; DT=±2.33) (ver tabla 4).

**TABLA 4. Estadísticos descriptivos en función del centro**

	Centro	N	Media	Desviación típica
Conciencia y control emocional	1	68	6.7500	±1.91128
	2	28	7.5000	±2.33333
Autoestima	1	68	17.7500	±2.77717
	2	28	16.4643	±2.25228
Hab.socio-emocionales	1	68	15.4559	±1.95802
	2	28	15.0357	±2.02726
Hab. de vida y de bienestar subjetivo	1	68	15.6912	±3.04326
	2	28	15.2500	±1.57821

En relación a la variable centro, hemos encontrado diferencias significativas tan solo en la dimensión Autoestima siendo favorable el centro 1 [  $t(94) = 2.171$  ;  $p = .032$ ;  $p < .05$ ].

## 5.-Discusión de los resultados.

Los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación en cuanto a la variable género no coinciden con los encontrados por Molero, Ortega-Álvarez y Moreno-Romero de Ávila (2010). Estos autores utilizaron la versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández- Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005) para medir la IE de una muestra de 704 estudiantes de la titulación de magisterio de la Universidad de Jaén. Dichos autores encontraron significatividad en la subescala Percepción o Atención a los sentimientos a favor de las mujeres y en la subescala Regulación o Reparación en las emociones a favor de los hombres.

También consideramos interesante comparar los resultados obtenidos en nuestro estudio con los que obtuvieron Pena, Rey y Extremera (2012), que utilizaron la versión castellana del Wong and Law's Emotional Intelligence Scale ( WLEIS; Wong and Law, 2002) para delimitar si existen diferencias significativas en la IE de 349 docentes de Infantil y Primaria para la variable género. Los resultados de este estudio afirman que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción emocional interpersonal a favor de estas últimas, con lo que podemos afirmar que no coincidimos con los resultados obtenidos en nuestro estudio, ya que nosotros no hemos encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Así mismo, cabe destacar el estudio realizado por Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Ruvalcaba-Romero, Villegas y Lorenzo (2013) quienes utilizaron el Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para medir la IE de una muestra de 129 estudiantes universitarios, obteniendo diferencias significativas a favor de las mujeres. Después de analizar los resultados obtenidos en diferentes investigaciones que miden la IE utilizando distintos instrumentos de medida, podemos confirmar que las mujeres presentan mayor IE interpersonal que los hombres.

Tras analizar detenidamente los resultados obtenidos en nuestro estudio y realizar una revisión bibliográfica no hemos encontrado estudios que determinen si existen diferencias significativas en IE, para las dimensiones estudiadas en nuestro estudio (Conciencia y control emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales y Habilidad de vida y bienestar subjetivo), en función de las variables curso y centro. Sin embargo los resultados obtenidos en nuestra investigación muestran que únicamente hay diferencias significativas en el alumnado del centro 1 en la dimensión Autoestima ya que en la variable curso no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones consideradas.

## 6.-Conclusión.

Según Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, los docentes que son capaces de disminuir sus estados emocionales negativos y alargar los positivos, son aquellos que utilizan una serie de estrategias de afrontamiento centrado en las emociones o estrategias de afrontamiento cognitivo del problema. Así mismo Folkman y Lazarus, 1984, sostienen que los sujetos que saben cuando evaluar una situación como incontrolable y abandonan sus esfuerzos por cambiarla, evitando situaciones de estrés, llevan a cabo estrategias de afrontamiento centradas en las emociones. Algunos estudios específicos de docentes españoles indican que la afectación del SQT (Síndrome por estar Quemado por el Trabajo) implican una baja realización personal por parte del profesorado (Durán, Extremera y Rey, (2001)). El SQT ha sido considerado como el resultado de una situación crónica de estrés negativo, generado progresivamente por la interacción negativa entre las características tanto personales como del entorno laboral (Maslach et al., 2001).

Son muchos los estudios que afirman que hay una estrecha relación entre las competencias socio-emocionales y el acoso escolar. Autores como Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins (2000) reclaman la atención que presentan los jóvenes en conductas agresivas, consumo de drogas y alcohol, intentos de suicidio, posesión de armas y conducta sexual inadaptada. Steiner, (1998); Goleman, (2014), van más allá, y es que cuando estamos educados emocionalmente somos capaces de manejar situaciones emocionales difíciles que a menudo desembocarían en peleas, además de saber identificar los sentimientos del adversario.

Todas estas evidencias demuestran la necesidad de que el profesorado desarrolle un IE que le permita afrontar cualquier situación estresante con éxito y así poder impartir las emociones en los escolares de una manera más exhaustiva. En este sentido, el número de investigaciones centradas en la relación entre emociones y salud han ido aumentando en los últimos años (Ryff y Singer, 1998; Fernández-Abascal, 2003; Carpena 2008, entre otros). Coincidimos con (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno) en la importancia de la IE en el ámbito educativo, para el desarrollo íntegro del alumnado la afectividad y las emociones juegan un papel imprescindible en la educación.

Estamos de acuerdo con Parker, Hogan, Majesti, (2004) quienes utilizan la competencia emocional como variable predictora de alto o bajo rendimiento académico. Igualmente, Schutte et al. (2000) afirma que los adolescente que tienen cierto grado de escasez en el desarrollo de competencias emocionales suelen ser vulnerables y desventajados. Extremera y Ramos (2003), se centraron en estudiar el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes.

Estas evidencias refuerzan nuestra opinión sobre la necesidad de un cambio en el currículum de Educación Primaria, que potencie la IE por encima de otros contenidos conceptuales para que los escolares puedan adquirir más fácilmente las emociones.

Del mismo modo, vemos la necesidad de que los centros educativos inicien cursos para los escolares con el objetivo de enseñarles estrategias de desarrollo socio-emocional para su formación.

Consideramos que la IE es un campo demasiado amplio así como importante e interesante por lo que animamos a seguir investigando a las futuras generaciones al respecto. Por lo tanto, proponemos como futuras investigaciones y mejora del presente estudio, la ampliación de aplicación a estudiantes de educación primaria de otros colegios, para comparar las competencias socioemocionales, pudiendo así establecer mejoras en el currículum de aquellos centros educativos en los que sus escolares no desarrollen dichas competencias.

Para finalizar, queremos destacar que el colegio además de ser el lugar donde los escolares pasan la mayor parte del día, es donde se les enseñan y aprenden a formarse como personas adultas y civilizadas. Por lo tanto, un centro educativo debe estar orientado no sólo a transmitir conocimientos teóricos sino también a fomentar el desarrollo de competencias de manera que el alumnado sepa desenvolverse y afrontar con éxito las situaciones y los problemas que se le presenten a lo largo de su vida.

## **6.-Bibliografía.**

- Álvarez, M. y GROPE (2006). Cuestionario de Educación Emocional. En M. Álvarez (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425.
- Becoña, E., López, A., Fernández del Río, E., Martínez, U., Fraga, J., Osorio, Arrojo, M., López, F. y Domínguez, M. N. (2011). ¿Tienen una personalidad distinta los adolescentes consumidores de psicoestimulantes? *Psicothema*, 23(4), 552-559.
- Berrios, P., López-Zafra, E., y Pulido, M. (2014). EQI-VERSIÓN CORTA (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Bisquerra, R & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.

- Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M. J. Iglesias (Ed.): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp. 121-161). A Coruña, Universidad da Coruña.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Capella, M. E. y Andrew, J. D. (2004). The relationship between counselor job satisfaction and consumer satisfaction in vocational rehabilitation. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 47(4), 205-215.
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. En R. D. Lane y L. Nadel (eds.). *Cognitive Neuroscience of Emotion*, (pp. 12-23). Nueva York. Oxford University Press.
- Durán, Ma. A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 45-62.
- Elias, M., et al. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández Abascal, E. G., et al. (2003). *Emoción y motivación humana. La adaptación humana*. Barcelona. Ramón Areces.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

- Grills, A. E. (2007). Long-term relations among peer victimization and internalizing symptoms in children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(3-B), 1927.
- Judget, T.; Bono, J.; Thoresen, C.Y Patton, C. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Lopes, P. N., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C., Wang R.J.E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers and College press.
- Martínez, I. M. & Salanova, M. (2009). Recursos personales: inteligencia emocional y afrontamiento. En M. Salanova (Dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 123-147). Madrid: Síntesis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Molero, D. y Ortega, F. (2011). Inteligencia Emocional Autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 47-61.
- Molero, D., Ortega Álvarez, F., y Moreno Romero de Ávila, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Ortega Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.



Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.

Valadez-Sierra, M. D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.

## **Formación inicial del futuro profesorado de educación primaria.**

*(Academic training of the future teachers of primary education)*

**Alicia Moreno Civantos**  
Universidad de Jaén (España)

*Páginas 149-159*

*Fecha recepción: 11/01/2018*

*Fecha aceptación: 11/02/2018*

### **Resumen.**

Esta investigación se desarrolla entorno a una revisión bibliográfica en relación con el tema formación inicial del docente en educación y todo lo que incumbe a la enseñanza de los estudiantes de magisterio, los problemas que observan los alumnos en el periodo de formación como futuros docentes. Se indaga sobre el concepto de formación, se recogen la definición del concepto desde diferentes puntos de vista de autores, y teorías que estos han creado. El fomento entre el campus y las prácticas de la carrera en los centros.

**Palabras clave:** formación; gestión del aprendizaje; consideración; cambios

### **Abstract.**

This research is developed around a literature review in relation to the topic of teacher training in education and everything that concerns the teaching of teaching students, the problems observed by students in the training period as future teachers. The concept of training is investigated, the definition of the concept is gathered from different points of view of authors, and theories that these have created. The promotion between the campus and the career practices in the centers.

**Keywords:** training; learning management; consideration; changes

## **1.-Introducción.**

Hoy en día, todos hemos vivido numerosas experiencias de aprendizaje y formación en las aulas, momentos de tensión o clases magistrales que nos han dejado huella. Es difícil actuar como pedagogo o como educadores sociales, formadores o maestros si no se comprende cual es la función u objetivo: aplicar y guiar los conocimientos aprendidos con la finalidad de facilitar el aprendizaje.

La enseñanza es una actividad orientada al aprendizaje de los estudiantes y generadora de la principal línea de desarrollo profesional de los docentes. La enseñanza formativa debe poder combinar tanto la teoría como la práctica. Según Aebli (1988) la carencia de la complementariedad entre estos dos aspectos, genera la aplicación de falsas recetas que derivan en rutinarias actuaciones formativas.

Esta investigación se basa en la formación inicial que reciben los futuros docentes, considerando docente como la persona que pretenden satisfacer las necesidades de formación de otras personas. La formación del profesorado está unida al desarrollo profesional de los docentes, la mejor educación de estos estudiantes garantizará una mejora en un futuro no muy lejano.

Se puede observar, la escasa relación que existe entre la escuela y la universidad, los escasos periodos de prácticas que presentan estos alumnos, y la necesidad de adquirir desde la universidad metodologías activas que se utilizan cada día más en las aulas.

El objetivo es conocer las actuaciones que se realizan para lograr la enseñanza del futuro profesorado, las consideraciones que presentan los iniciales maestros respecto a lo estudiado en la carrera

La investigación se plantea desde una perspectiva educativa, con la intención de servir de ayuda para un posible cambio en la formación inicial de los docentes. Y no solo de los estudiantes de magisterio si no también un posible cambio en el profesorado universitario

## **2.-Introducción a los conceptos (formar, formación y maestro), teorías de la formación concepciones del maestro, etapas de la formación.**

En este trabajo se utiliza el concepto de formación para referirse a la educación, la enseñanza del futuro profesorado de educación primaria.

Formar según la Real Academia Española (2016) de la lengua se define de la siguiente forma:

Preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas.

Sobre el término de formación la RAE nos dice: Acción y efecto de formar o formarse.

Este concepto también se puede utilizar para hablar de formación como institución refiriéndose a la estructura planificadora que engloba actividades de formación.

Existen varias razones que influyen en la importancia de la formación en la sociedad actual. El impacto de la sociedad de la información, el mundo científico y tecnológico y la internacionalización de la economía. Por ello se necesita una buena formación para cualquier tipo de trabajo, ya que esta cambia constantemente.

Se debe invertir en formación, ya que es un tema prioritario debido a gran demanda que existe actualmente en la sociedad.

El concepto de formación es un término complejo, del cual hay muchas teorías y conceptualizaciones. En este proyecto se hablará sobre el concepto de formación en el uso educativo y en la enseñanza, este concepto lleva consigo el desarrollo personal de los individuos y la capacidad y voluntad de formación de estos.

Un factor importante en la formación actual tanto para el profesorado como para cualquier individuo, es la formación permanente. La sociedad actual está en un continuo cambio, las personas están mejor preparadas, las tecnologías avanzan cada día más. Esto hace que la formación permanente tenga que estar presente para los profesionales de la comunidad educativa.

Según Debesse (1982) la formación no se realiza solamente de manera autónoma distingue entre tres tipos de formación: autoformación, heteroformación e interformación.

En la autoformación el sujeto tiene el control de los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados que va a obtener. En la heteroformación el aprendizaje es realizado por profesionales sin que el individuo participe en él. La interformación es un proceso entre los futuros enseñantes y los profesionales que trabajan para la adquisición de los conocimientos, se puede concebir como la formación del mañana.

## 2.1.-Teorías de la formación.

Muchos autores ven necesario el desarrollo de una teoría de la formación, así como también existe teorías de la educación, la enseñanza el aprendizaje etc. Menze (1980) redactó cuatro teorías de la formación, las cuales han sido referidas por otros autores como Zabalza (1990) o De la Torre (1992).

Este autor identifica cuatro tipos diferentes de teorías de la formación. La primera de ellas:

Teoría de la formación formal: organizar los conocimientos en contenidos para capacitarlos a aprender a aprender, sin olvidar que la formación va dirigida al desarrollo de sus capacidades psíquicas e intelectuales. Una segunda Teoría de la

formación categorial: en esta teoría el proceso de formación está dividido en tres etapas "la primera es un trato intuitivo y práctico con las cosas, la segunda es el distanciamiento de la realidad para poder captarla y comprenderla; y la tercera, comprender el sentido de las cosas". La tercera Teoría dialogística de la formación lo fundamental es la autorealización para el desarrollo como persona. Por último este autor identifica Teoría de la formación técnica planteando la realidad de la sociedad y el aprendizaje del sujeto continuamente.

Muchos son los autores que recogen en sus libros, artículos definiciones sobre la formación del profesorado.

Para Rodríguez Diéguez (1980) la formación del profesorado es "la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza". Recogemos de esta definición la enseñanza como una actividad intencional desarrollada para educar a nuevas generaciones.

Sin embargo Medina y Domínguez (1989:87) establecen que se puede considerar la formación del profesorado como la independencia y la preparación del maestro para realizar un estilo de enseñanza de manera crítica, reflexiva y eficaz promoviendo en el alumnado un aprendizaje significativo para que desarrollen un pensamiento creativo, trabajando en grupo para desarrollar un proyecto común. Estos autores pretenden que los futuros docentes definan su propio estilo de enseñanza e impliquen a los alumnos en su proceso enseñanza aprendizaje de una forma activa. Defienden la imagen del docente como un individuo reflexivo e innovador.

Se debe tener en cuenta, la formación del profesorado está vinculada con el currículum y la enseñanza, pero aparte ser un profesor es algo más. Esto supone tratar con personas: profesores que trabajan, padres, madres y los más importante alumnos, porque la meta de nuestro aprendizaje debe ser que estos niños y niñas se eduquen. La formación del profesorado actualmente es un campo de investigación, buscando los problemas que surgen e encontrando posibles soluciones.

## 2.2.-Concepto de maestro/a.

Según la Real Academia Española (2016) el término maestro/a consta de varios significados, se puede definir maestro como, persona que enseña y que tiene un título para ello, o también puede ser un dicho de una persona o de una obra que tiene mucho valor. Maestro/a puede ser una persona que maneja una materia o una profesión con destreza. De estas definiciones se puede obtener que el concepto de maestro es una figura importante en la sociedad ya que dice ser de la persona que tiene conocimiento en varios campos y está capacitado para enseñarlos.

La personalidad del docente tiene un papel importante en la formación, según las destrezas, conductas y competencias que tenga el maestro/a influirán de forma afectiva a la formación esto no solo para los maestros/as en formación sino también para el alumnado de los centros. El rol del profesor en la actualidad ha cambiado, el modelo de maestro tradicional era aquel el que era encargado de todo el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado e imponía los contenidos a estudiar, el profesor

explicaba los alumnos solo debían escuchar y realizar las tareas que el maestro mandaba. Hoy en día esto está cambiado el maestro ahora es el encargado de guiar el procedimiento de aprendizaje de los alumnos estos ya no son individuos pasivos del aprendizaje, si no que forman parte activa del proceso. A lo largo de todo el trabajo se va desarrollando esta idea.

### 2.3.-Concepciones del maestro/a.

Observando los distintos enfoques de los docentes encontramos tres distintas concepciones del profesorado.

En la primera de ellas, el profesor, como una persona afectiva, tiene una labor fundamental en la personalidad y en la formación.

En segundo lugar, se puede observar al maestro como un individuo con destrezas, que hace hincapié en el entrenamiento de habilidades, conductas y competencias.

En tercer lugar, el profesor como, profesional que toma decisiones, basándose en los elementos cognitivos. Dejando a un lado su personalidad o los aspectos personales en actividad como docente.

### 2.4.-Etapas o niveles de la formación del profesorado.

La formación del profesorado tiene un enfoque de estudio singular, analiza los procesos de formación, preparación, profesionalización y socialización de los profesores. También estudia diversas metodologías y modelos para el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los protagonistas de la formación requieren incorporarse de manera activa, asumiendo un papel en este proceso.

En la formación del profesorado existen diferentes etapas o fases para aprender a enseñar:

Fase pre-entrenamiento: se puede definir esta fase como las experiencias que los aspirantes han vivido y que pueden ser influyentes en él inconscientemente. Puede presentar problemas por la influencia que hayan tenido sobre creencias, teorías implícitas y estas, no pueden incidir en el futuro profesor

Fase formación inicial: es la etapa en la que tiene lugar la formación académica del futuro docente, en ella se adquiere los conocimientos pedagógicos y las disciplinas académicas así como se realizan las prácticas de enseñanza.

Fase de iniciación: es la etapa de los primeros años de servicio profesional en la cual, los maestros aprenden en la práctica. En ella deben de realizar cursos de formación en los centros del profesorado.

Fase de formación permanente: se incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por el propio profesorado para propiciar el desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza esta será la última fase que se

alcanzará, la cual no terminará nunca, siempre se debe de estar en un constante aprendizaje.

La formación del profesor debe capacitar a los profesores para un trabajo profesional, no es exclusivo, aunque sí principalmente del aula. Los profesores cada vez más han de realizar trabajos en colaboración, y una prueba de ello lo constituye la exigencia de la realización de los proyectos curriculares de centro.

### **3.-Breve reseña histórica sobre la formación inicial de los profesores.**

El futuro profesorado debería de tener una leve información sobre los antecedentes de la formación, cómo se obtenía antiguamente el título de maestro/a y cuando se empezó a tener en cuenta la formación del profesorado. Cómo esta ha ido desarrollándose con el paso de los años, comparar la preparación de los maestros antiguamente con los de ahora. Por ello, resulta interesante añadir una breve resumen sobre la formación de los profesores, la evolución de la carrera de magisterio a lo largo de los años.

El día 8 de marzo de 1839 (siglo XIX) se crea en España la primera escuela normal o seminario central de maestros del reino, a cargo de Pablo montesinos. Según Guzmán (1986) se denominaban escuelas normales porque se enseñaba la norma didáctica para quienes quisieran dedicarse a la enseñanza. El alumnado que podía entrar en ellas debía de tener entre 18 y 20 años y antes de entrar realizar varios pruebas físicas, sociales, y culturales. En las escuelas se incluían métodos de enseñanza y pedagogía (Escolano 1982). La ley Moyano (1857) estableció que hubiera una escuela en cada provincia y una principal en Madrid. En esta época la formación de magisterio corre principalmente a cargo de las órdenes religiosas.

Dependiendo del conocimiento y reconocimiento de cada profesor en España existían diferentes tipos de profesores. Los maestros reales obtenían el título por orden del Supremo Consejo de Castilla, de ellos aparecen los ayudantes o pasantes que aprendían del maestro a través de la observación. Otro de los maestros eran los leccionistas, tenían escuelas por lo privado. Por último, maestros de solo leer, ellos solo podían enseñar a leer por falta de preparación.

Según Delgado (1980) Se llegaba a ser maestro comenzando como discípulo, después ayudante u oficial y para terminar el magisterio se debía aprobar un examen. No existía la desconexión actual entre los conocimientos teóricos y prácticos. La teoría era mínima.

En 1914 se publica el plan del título de maestro. Dicho plan está vigente hasta 1931, este plan implanta la norma de reducción del número de alumnos a 50 por clase, acceso a la enseñanza pública por oposición y organización de la carrera en cuatro años. Este plan incluye asignaturas específicas para hombres y para mujeres y también introduce asignaturas pedagógicas.

Se destaca el papel que jugó la II República para cambiar el enfoque de la profesión de maestro. El "Plan 1931" se recuerda como un plan profesionalizado del maestro. En palabras de Ortega (1987:27): "Es todavía hoy el intento más coherente de cuantos se han emprendido en la sociedad española para obtener unos maestros cultural y profesionalmente capacitados".

Dicho plan consistía en que los maestros debían de entrar a las escuelas normales una vez terminados el bachiller. Se realizaba un año de prácticas en las escuelas con plena responsabilidad educativa para estos. La formación era organizada en tres periodos. El primero de ellos, cultura general se adquiría en los institutos. El segundo, la profesionalización, se adquiría en las escuelas normales, y el último periodo, las prácticas a realizar en las escuelas. Las asignaturas teóricas se agrupaban entorno a conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, metodologías especiales y materias artísticas y prácticas. Se incluían también materias referidas a enseñanzas especiales párvulos, retrasadas y superdotados.

En 1939 con la victoria del general Franco y la abolición de la segunda República, el nuevo régimen mira a los profesores como difusores de la ideología de la época, se elaboran unos planes de estudios, concretados en la Ley de Instrucción Pública de 1945 en los que predominan aspectos religiosos e ideológicos. Se consagra la división en sexos de la enseñanza de magisterio. En cuanto a las condiciones de entrada en la primera parte de la dictadura, eran mínimas, debido a la escasez de profesorado que produjo la guerra, hasta 1967, que se introduce de nuevo la exigencia de bachillerato. Este plan organizó la enseñanza de los profesores en dos cursos, uno de práctica y otro de teoría.

La ley general de educación 1970 introduce la formación del estudio de magisterio como enseñanza universitaria, con una duración de tres cursos.

El Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades. Este decreto establece siete especialidades para el título de maestro: Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje. Para todas estas especialidades se establecen una serie de materias troncales que incluyen: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Didáctica General, Organización del Centro Escolar, Psicología de la Educación y del Desarrollo en edad escolar, Sociología de la Educación, Teoría e instituciones Contemporáneas de Educación, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Junto a estas materias troncales que se consideran generales para todas las especialidades existen otras materias troncales de especialidad.

Según el Real Decreto 1393/2007 se ha dado un cambio ideológico requerido por la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción de la educación superior en España llevada a cabo a través del Plan Bolonia (1999). Dicho plan establece una nueva estructuración de las enseñanzas universitarias en grados de cuatro años de duración, master y doctorado y establece



también que se debe hacer énfasis en los métodos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar las competencias así como los procedimientos para evaluar su adquisición.

Actualmente el grado de ciencias de la educación primaria como bien así se llama ahora, tiene una duración de cuatro años antiguamente era de tres y una vez terminada la carrera se puede optar a master y después a doctorado, durante el periodo de formación se realizan dos periodos de prácticas y las asignaturas y el tiempo de realización de las prácticas son definidas por las universidades. Este plan cambia también las especialidades por menciones, es decir ahora todo el alumnado realiza las mismas asignaturas y en tercero y cuarto de carrera se matriculan de dos asignaturas optativas, estas cuatro asignaturas son las que le dan la mención que el alumnado elija, si el alumnado no quiere obtener ninguna mención podrá elegir las asignaturas optativas que el desee.

Se puede comprobar en el análisis anterior que la formación inicial de los profesores a lo largo de la historia se viene llevando a cabo por instituciones específicas y por un personal autorizado.

#### **4.-Fomento de la coordinación entre el campus y las prácticas en los centros educativos. Y estrategias de buen maestro.**

Uno de los principales problemas que tenemos en cuanto a la formación del profesorado actualmente es la desconexión de los programas ofrecidos en el campus y la escuela.

Debería existir una serie de programas, en los cuales los alumnos pudieran asistir a los centros escolares para la realización de los trabajos prácticos que se piden en la universidad. La desconexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus con la que se ofrece en el lugar de prácticas ha sido un problema perenne.

Existen pocas iniciativas para profesorado funcionario para invertir tiempo en coordinar la formación y la práctica del profesorado en el campus y tutorizarla de cerca así como tutorizar el trabajo de los supervisores de prácticas. A estos profesores se les piden que tutoricen a los futuros maestros /as durante el periodo de prácticas y se les pide que cumplan con la labor de formador de profesorado, además de llevar a cabo de forma completa sus responsabilidades de enseñanza en el aula. En algunos casos, estos son recompensados por su trabajo, normalmente le dan puntos para las oposiciones a los maestros interinos o si ya tienen la plaza les sirve para el concurso por si quisieran cambiar de colegio.

La expectativa del profesorado de los colegios es que ofrezcan un lugar al alumnado para entrenar su enseñanza, frecuentemente no se les facilita el tipo de preparación y apoyo que necesitarían (Valencia et al., 2009)

Son infrecuentes las relaciones de colaboración entre las universidades españolas y escuelas para favorecer el desarrollo del profesional docente, pese a lo importante que podrían ser estas, solo se producen intercambios entre estas instituciones

cuando se precisa una de la otra, para favorecer el desarrollo profesional de académicos y prácticos y podrían hablarse de verdadera relación universidad-escuela en este caso podríamos hablar de relaciones de colaboración.

El objetivo debe ser el desarrollo y profesional de los agentes implicados tanto académicos como prácticos (Huberman y Levinson 1988).

Pese a las diferentes finalidades de las instituciones, la universidad más dedicada a la investigación y la escuela hacia la enseñanza. Parece necesario reparar el acercamiento entre la institución académica universitaria y las instituciones escolares. Sería muy útil para los futuros docentes la unión entre estos.

El punto en el cual un maestro/a debe convertirse en maestro/a no oficial (ejerce de maestro/a aunque no ha terminado la carrera) es un tema sobre el cual ha habido mucha divergencia (Stoddart y Floden, 1996). En este trabajo no se entra en este debate.

Los educadores de maestros/as han intentado llegar a un acuerdo entre las relaciones de la educación en el campus y los aprendices en las prácticas, muchos autores consideran que las prácticas deberían de ser el foco principal de la carrera de magisterio de primaria.

En la universidad se realizan prácticas imaginando la situación futuro profesor – alumno, para comprobar tus reacciones, habilidades. En ellas se comprueba el modelo de clases que impartirás en primaria y el estilo de enseñanza que llevaras acabo, se ponen en práctica a través de situaciones simuladas de aprendizaje o través de experiencias de clases vividas.

Se debe de encontrar mejores formas de llevar la teoría universitaria a la práctica académica con los educadores de primaria, puede resultar interesante el acercamiento a la universidad de maestros de primaria para contar vivencias en el aula, esto ya se realiza en la universidad ya que actualmente se cuenta con un número de profesorado de primaria adjunto para enseñar asignaturas o porciones de ellas.

#### 4.1.-Estrategias de aprendizaje para llevar a la práctica como futuros maestros.

En la universidad también se enseñan una serie de estrategias de aprendizaje que se debe de utilizar en el futuro como maestros. Algunas de las estrategias a tener en cuenta si se quiere llegar a ser buenos docentes deben ser:

- Enseñar a reflexionar sobre su propia manera de aprender analizando las operaciones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos.
- Como futuros docentes se debe de reflexionar sobre la manera de planificar, presentar y evaluar los contenidos de cualquier materia.

- Enseñar a conocerse mejor a saber cuáles son las dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con el objetivo de compensar sus lagunas y carencias en el aprendizaje y para favorecer la adaptación de las actividades presentado a sus propias características.
- Se debe de ser conscientes del rol de profesor que desempeñamos por eso se debe plantear que es lo que se debe o no enseñar y también tenemos que ser conscientes con nuestras carencias y habilidades como profesores.
- Enseñar que no deben de estudiar para aprobar si no para aprender.
- Hacer alumnos más críticos y con capacidad de razonamiento que sean ellos mismos lo que den opiniones sobre los temas que estemos trabajando.

## 5.-Conclusión.

Para concluir decir que la formación de un maestro/a no debe terminar nunca, es decir debe ser una formación permanente. Ya que no todos los alumnos aprenden de la misma forma, ni al mismo ritmo, se deben de adaptar las metodologías para que sean válidas para todo el alumnado. Por lo tanto la mente de un buen formador, siempre debe estar abierta, los maestros/as se deben de estar reciclando, usando y creando nuevos métodos que le sean eficaces con el alumnado, se debe aclarar que no es bueno el uso de un único método, hay que variar dependiendo de las tareas, los alumnos, los contextos he incluso el profesor.

La formación del profesorado deja de ser un proceso que enseñará a los futuros profesores cómo enseñar, sino que lo importante es el auto-descubrimiento personal, el tomar conciencia del sí-mismo. De esta forma, la formación del profesorado adquiere unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar en cada sujeto su propio desarrollo personal (Pérez Serrano, 1981). "Aprender a enseñar se construye como un proceso de aprender a comprender, desarrollar y emplear el sí-mismo de forma eficaz"

## 6.-Referencias bibliográficas.

Bermejo, V. (2006). Formación del profesorado y cambios metodológicos. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (3), 1-7. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n3/16993748n3a1.pdf>

Cepeda, R.O. (2012). *La formación de los futuros maestros: un estudio de sus niveles de reflexión*. Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.

Fernández, N. G., & Ruiz, M. R. G. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45872345/1723Fernandez.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=149805>

[0774&Signature=ShtxXnpG5zEPgH6oquqqrj3AqHE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl\\_Aprendizaje\\_Cooperativo\\_como\\_a\\_lternat.pdf](#)

- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo/links/02e7e52f1a3f866d2000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e52f1a3f866d2000000.pdf)
- Medina Rivilla, A. De la Herrán Gascón, A y Sánchez Romero, C. (Coords) (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Real Academia Española (2016). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>. Consultado el 3 de abril 2016
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30, 44037-44048. Recuperado el 25 de abril de 2016
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 123-150. Recuperado de: [http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279237815.pdf](http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf)

## **Formación docente y su relación con los contextos inclusivos.**

*(Teacher training and its relation to inclusive settings.)*

**Adrián Jesús Ricoy Cano**  
Universidad de Jaén (España)

*Páginas 160-171*

*Fecha recepción: 10-01-2018*

*Fecha aceptación: 30-02-2018*

### **Resumo.**

El presente artículo trata sobre la formación de los docentes en neurociencias y cómo ese conocimiento es aprovechado para la creación de contextos inclusivos. Se muestra un estudio que abarca principalmente tres ámbitos: neuroeducación, formación docente y contextos inclusivos. El eje guía de esta investigación es la formación docente en neurociencias. El objetivo es analizar la formación de los docentes, haciendo hincapié sobre los conocimientos en neuroeducación y cómo ese conocimiento es aprovechado en la creación de contextos inclusivos. Para lograrlo se ha desarrollado un trabajo de investigación basado en una metodología cuantitativa. El instrumento de recogida de datos ha sido la escala de categorías.

Las conclusiones obtenidas en esta investigación manifiestan como la formación de los docentes en neurociencias y contextos inclusivos es escasa. Los resultados de esta investigación apuntan que los conocimientos de los docentes en neurociencias son insuficientes para relacionarlos con la creación de contextos inclusivos.

**Palabras-clave:** formación docente; neuroeducación; contextos inclusivos; aprendizaje; pedagogía

### **Abstract.**

The following paper will discuss teaching training in neuroscience and how such training is used to create inclusive contexts. Such study comprises, mainly, three fields: neuroeducation, teaching training, and inclusive contexts. The main focus of this research is teaching training on neuroscience. The main goal of this paper is to analyze the training teachers get, closely considering their knowledge on neuroscience, and how such knowledge is used to create inclusive contexts. In order to achieve so, we have produced a research paper using a quantitative method. The data collection tool used on this paper is a categorical scale.

The conclusions from this investigation show how teaching training on neuroscience and inclusive contexts is rather low. The results shown on these paper determine that teachers do not possess enough knowledge on neuroscience in order to create inclusive contexts.

**Keywords:** teacher training; neuroeducation; inclusive settings; learning; pedagogy

### **1.-Introducción.**

En la actualidad existen numerosas investigaciones acerca de los procesos de formación docente tanto en neurociencias, inclusión educativa, como en otros temas más genéricos. En relación a esto se puede destacar un estudio llevado a cabo por Triviño, Atuesta, Domínguez y Piñeres (2017). Para ellos el desafío actual es tratar de comprender qué aspectos se encuentran en desarrollo en los adolescentes y jóvenes universitarios, específicamente a nivel neurológico, para orientar desde allí las estrategias de acompañamiento, de manera que estén enfocadas al desarrollo de habilidades en los estudiantes y los avances alcanzados en estos espacios perduren en el desarrollo profesional del estudiante. Desde allí, la disciplina que mejor responde a este interés de articular el que hacer docente con las Neurociencias, es la neuroeducación.

En cuanto a la formación docente en inclusión para Correa, Sierra y Alzate (2014) las posibilidades de enfoques para la atención a la diversidad son múltiples, su elección debe ser coherente con las características de los contextos educativos; el enfoque de derechos es el más promocionado en las dos últimas décadas para garantizar el derecho a la educación, pues en éste la inclusión es una necesidad de desarrollo social y responde a una problemática polifacética. La educación inclusiva no es sinónimo de cobertura o de acceso a un servicio educativo y debe superar la referencia de los colectivos en espacios y circunstancias en los que se señala a los grupos por su situación de vulnerabilidad y no por su condición humana. Resignificar la educación en el enfoque de inclusión implica una mirada en dos sentidos. De un lado, de quien es el excluido y discriminado y de otro, ajustar las condiciones de contexto para hacer efectivo el derecho a la educación. La inclusión no es atribución exclusiva de las instituciones educativas, es un compromiso ético, una responsabilidad política y una condición necesaria para la viabilidad y la gobernabilidad en marcos de tolerancia.

A lo largo de este artículo se hablará de neuroeducación. La neuroeducación trata de usar los conocimientos basados en la neuroimagen y pretende lanzar tentativas que atiendan al modo de interactuar del cerebro con su entorno en cada proceso de enseñanza-aprendizaje. (Béjar, 2014). Se reflexionará también sobre los procesos de formación docente y sobre contextos inclusivos como ya se adelantaba al inicio de este epígrafe. En este sentido Ortiz (2015) llevó a cabo una investigación sobre mejoras en los estudiantes que asistían a escuelas inclusivas. Los resultados confirman un hallazgo consensual en la literatura, a saber, que la mixtura social de las escuelas es favorable para el rendimiento de los estudiantes de bajo NSE que asisten a ellas. Para terminar, se tratará de relacionar todos estos términos a fin de valorar cuantitativamente si la formación de los docentes en neurociencias influye en su capacidad para crear espacios inclusivos.

## **2.-Formación docente en inclusión.**

En este epígrafe se vincularán los conceptos de formación docente e inclusión. Se comenzará viendo qué significa formación docente en diversidad y qué criterios se siguen para la formación en educación inclusiva. También se argumentará por qué el

liderazgo inclusivo es una propuesta potente para la creación de contextos inclusivos en la escuela actual, y se mostrará cómo es necesaria una preparación específica para poder llevarlo a cabo. Por último, se pasará a observar los resultados obtenidos en una investigación sobre la formación/preparación docente en atención a la diversidad.

Se empezará este apartado con una aproximación a la noción de formación docente en inclusión. Para ello, se seguirá a Durán y Giné (2017), quienes argumentan que se puede definir la educación inclusiva, como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro. (Durán y Giné, 2017)

En este sentido, la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Durán y Giné, 2017) (como ya aparecía citado en Arnaiz, 2003).

Resulta de interés conocer cuáles son los criterios generales de fundamentación de la formación para la educación inclusiva, estos pueden ser concretados siguiendo los aportados por Echeita (2006), y que podrían sintetizarse según Durán y Giné (2017) en:

- Pedagogía de la complejidad: los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral); una resolución incierta y están sometidos a conflictos de valores, imprevisibles y simultáneos.
- Perspectivas constructivistas: el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al de los demás. Las aportaciones de la concepción constructivista, como el triángulo interactivo, la construcción del conocimiento o los mecanismos de influencia educativa, son instrumentos útiles.
- Desarrollo integrado: el desarrollo del alumnado debe basarse en aportaciones como las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal e intrapersonal, así como el sentimiento de competencia, construido sobre la autoestima y los patrones atribucionales ajustados.

- Enseñanza adaptativa: la gestión inclusiva del aula requiere la definición de objetivos básicos para todos, con distinto nivel de consecución, y la diversificación de actividades y grados de ayudas.
- Adaptaciones curriculares: la toma de decisiones de cambios en la acción educativa debe promover la participación de los implicados y basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, intentando ser lo menos restrictiva posible y valorándose periódicamente.
- Red de apoyos y colaboraciones: las aulas y los centros deben promover las ayudas y el trabajo cooperativo entre alumnos, profesores, familias y comunidad.
- Escuelas como centros de la mejora: el proceso de avance de las escuelas debe de ser planificado, llevado a la práctica a través de acciones que puedan ser evaluadas y replanteadas en ciclos de mejora.
- Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, crea condiciones para la excelencia.

Cambiando un poco el enfoque, pero sin dejar de lado la idea de formación docente e inclusión. Se puede percibir cómo existe un creciente interés en el estudio del liderazgo escolar por su repercusión en la práctica y en la política de los sistemas y centros educativos inclusivos. Según destacan Macmillan y Edmunds (2010), hay evidencias significativas de que el éxito de los programas de inclusión es atribuible, en gran parte, al liderazgo ejercido por el director y a su capacidad para crear una escuela inclusiva. (León, Crisol y Arrebola, 2018)

Este tipo de liderazgo está contextualizado, se muestra comprometido con la diferencia (Gunter, 2006) y es crítico con las formas de escolarización homogéneas que se han mostrado inapropiadas para alcanzar una educación de calidad para todos y todas, sobre todo para aquellas personas más vulnerable. (León, Crisol y Arrebola, 2018)

Para León, et al. (2018), citado en Angelides, Antoniu y Chalambous (2010) el liderazgo inclusivo ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado, en la calidad de los aprendizajes y participación de los estudiantes (Ainscow y Kaplan, 2005), así como en la mejora de los centros y en la creación una cultura inclusiva. Las tareas y/o funciones desempeñadas por el equipo directivo para cumplir las metas de un centro inclusivo han sido agrupadas por nosotros en estudios anteriores (León, 2001, 2012; León et al., 2016) en: i) Apertura a la comunidad, que implica llevar a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencian la apertura del centro hacia al entorno y la familia; ii) El Centro como comunidad inclusiva, para lo que el equipo directivo emprende acciones para generar una visión compartida, promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva de la



comunidad educativa hacia la diversidad; iii); Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, llevando a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado y iv) Comunidad Profesional de Aprendizaje, el líder inclusivo promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (León, Crisol y Arrebola, 2018). Esta última función es la que desde este artículo se destacaría, para que se aprecie cómo esta propuesta del líder inclusivo relaciona formación docente e inclusión, pues la puesta en funcionamiento de este programa lleva implícitos procesos de formación en inclusión para los docentes.

Sin embargo, después de haber visto cómo es la formación docente en inclusión, surge la duda de si realmente los egresados por las Universidades, que han obtenido el título de educación primaria o básica, están capacitados para atender al alumnado con dificultades. Una reciente investigación llevada a cabo en la Universidad Técnica de Machala ofrece unos resultados muy interesantes que se señalan a continuación.

Al preguntarles a los graduados de la Universidad Técnica de Machala si consideran estar preparados didáctica y metodológicamente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación, en consenso respondieron que "muy poco". Opinan que necesitan apropiarse de recursos didácticos y desarrollar competencias y capacidades que les permitan el acompañamiento del aprendizaje de estos estudiantes. (Izquierdo, Cuenca, Cuenca, 2018)

Los entrevistados estiman que "los docentes de la educación regular no tienen la formación didáctica y metodológica necesarias para atender a diversidad". En tal sentido Sánchez, Díaz, Sanhueza y Fernández (2008) y Sánchez (2011) en sus averiguaciones determinaron que los estudiantes de pedagogía consideran que los docentes de la educación regular no están preparados para desarrollar una adecuada atención a los alumnos con esas necesidades diversas.

Similares resultados obtuvieron en sus investigaciones Álvarez (2002); Marchesi & Martín (2002); Jiménez (2003) y Fernández (2013), los que concluyeron que el docente percibe estar bien preparado en los contenidos de la materia que imparte, pero no es así para atender la diversidad; Idol (2006) agrega que según sus observaciones muchos docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas necesidades postura que evidencia la pobre disposición anímica para enfrentar una labor de alto contenido humano. (Izquierdo, Cuenca, Cuenca, 2018)

Se ha podido ver a lo largo de toda esta sección que pese a la buena fundamentación que tiene la formación docente en atención a la diversidad, y a pesar de propuestas tan novedosas como la del líder inclusivo, dicha formación sigue siendo insuficiente e insatisfactoria en la mayoría de los casos, como así se muestra en los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Izquierdo, Cuenca, Cuenca, (2018).

### **3.-Neuroeducación: formación docente en neurociencias.**

Sobre el origen de la neuroeducación Campos (2014) afirma que, durante los últimos veinte cinco años, las investigaciones en el campo de la neurociencia han provocado un fuerte impacto en la educación y con ello, surgieron muchas preguntas acerca de cómo unir investigación y práctica, de tal forma que esto implique un avance en los sistemas educativos. En la actualidad, se comienza a identificar las formas en que se podrán unir aprendizaje y cerebro para producir la mejora de la calidad de la educación y del perfil del educador. Entre todos los desafíos que plantearon las investigaciones neurocientíficas, estaban aquellos relacionados a la comprensión de los procesos cognitivos, de las bases biológicas de la cognición, del lenguaje, del aprendizaje y memoria, de las emociones o de las funciones ejecutivas, todos innegablemente vinculados al campo de la educación. Los resultados que fueron emergiendo de estas áreas de investigación, en muy poco tiempo, no solo despertaron la curiosidad de los educadores, sino que han provocado un movimiento a nivel mundial para que se articularan los conocimientos neurocientíficos con el mundo educativo.

En este sentido, viene emergiendo la Neuroeducación como una nueva línea de pensamiento y acción que tiene como principal objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias. Para Campos (2010) este acercamiento entre educadores y neurocientíficos ha empezado a dar grandes frutos, comenzando por romper algunos "neuromitos" que fueron masivamente esparcidos cuando las Neurociencias empezaron a llegar a los ámbitos educativos.

En necesario pues, la formación y capacitación de los educadores en Neuroeducación para que comprendan los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, a la memoria, al lenguaje, a los sistemas sensoriales y motores, a la atención, a las emociones y todo lo que el medio puede influir en ello. Campos (2010)

### **4.-Relación entre inclusión y neuroeducación.**

Ya se sabe, que la neuroeducación abre nuevas fronteras en el ámbito de la pedagogía. Uno de estos cauces lleva a meditar sobre la utilidad que tiene la neurodidáctica en relación a la inclusión educativa. Recientemente, como forma de conexión entre estos dos conceptos, aparece la noción de "Neurodiversidad". No son muchas las definiciones existentes en la actualidad en referente a esta terminología debido a su reciente aparición.

Entre las más destacadas se puede denotar la de Masataka (2017), el cual habla de Neurodiversidad, y con ella se refiere a la noción de que las propiedades cognitivas y emocionales aparentemente "alteradas" características de los trastornos del desarrollo como los trastornos del espectro autista (TEA) no son necesariamente déficits, sino que entran en las variaciones normales de comportamiento exhibidas

por los humanos o "una idea que afirma atípica (neurodivergente) el desarrollo neurológico es una diferencia humana normal que debe ser reconocida y respetada como cualquier otra variación humana ". El término fue acuñado por primera vez a fines de la década de 1990 por personas que participaban en movimientos por los derechos civiles, y ha contribuido a ayudar a las personas con necesidades especiales a vivir su vida social. En particular, ha cobrado impulso en la comunidad de TEA y se está extendiendo más allá para incluir grupos con otras categorías de trastornos del desarrollo, incluidos problemas de aprendizaje, discapacidades intelectuales y el trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH) porque insta a discutir la diversidad cerebral usando el mismo tipo de discurso que se emplea al hablar de biodiversidad y diversidad cultural.

Las implicaciones de la neurodiversidad han sido más notables para la educación. La noción ha cambiado con éxito la visión de la intervención con esas personas, desde el intento de superar lo que es su debilidad hasta el de aumentar su fuerza: se ha producido un cambio de paradigma. En lugar de ubicar a los niños en categorías de discapacidad separadas y utilizar herramientas y lenguaje obsoletos para trabajar con ellos, los maestros que participan en educación especial y regular pueden usar herramientas y lenguaje inspirados por el movimiento de ecología para diversificar el aprendizaje y ayudar a los niños a triunfar en el aula. (Masataka, 2017)

## **5.-Diseño de la investigación.**

De acuerdo con los objetivos planteados se intenta delimitar el método de estudio desde la investigación en educación. En palabras de Pérez Ferra (2009) el método es el procedimiento para alcanzar los objetivos y la metodología constituye el estudio del método. Para ello, se toma como referencia la clasificación aportada por Bisquerra (1989) el cual plantea que los métodos de investigación pueden estar orientados o bien a obtener conocimiento básico, o bien a obtener conocimiento aplicado a la toma de decisiones y a las acciones para el cambio. Esta investigación es de naturaleza exploratoria y descriptiva, se adoptará una metodología cuantitativa, pues los propósitos son apreciar mediante resultados numéricos cómo es la formación de los docentes en Educación Primaria, tanto en aspectos generales, como más concretamente en conocimientos sobre neuroeducación. Otra de las pretensiones es valorar si los maestros/as hacen uso de las neurociencias en sus prácticas pedagógicas con el objetivo de crear contextos más inclusivos. Por último, se pretende valorar qué saben docentes sobre inclusión y si son capaces de diferenciar esta terminología de otras. Para todo esto una metodología cuantitativa se hace imprescindible, tanto para valorar los resultados obtenidos como para hacer comparaciones entre los mismos.

### **5.1.-Problema.**

El problema que se destaca en esta investigación sería el siguiente:

La formación de los docentes de educación primaria en neurociencia ¿influye en la creación de los contextos inclusivos?

## 5.2.-Objetivos generales y específicos.

Se distinguen dos tipos de objetivos en esta investigación: generales y específicos. Estos se muestran a continuación.

### **General**

Analizar la formación de los docentes de educación primaria, haciendo hincapié sobre los conocimientos de los mismos en neuroeducación y cómo ese conocimiento es aprovechado en la creación de contextos inclusivos.

### **Específicos**

- 1- Advertir el uso que hacen los docentes de sus conocimientos en neuroeducación en la escuela.
- 2- Analizar si los docentes se preocupan en sus prácticas diarias por la creación de contextos inclusivos.
- 3- Estimar si los maestros aprecian la diferencia entre los conceptos de integración e inclusión escolar.
- 4- Indagar sobre la percepción de los maestros de Educación Primaria en lo referente a su formación inicial y continua como docentes, así como la adecuación de la misma.
- 5- Valorar el conocimiento de los maestros sobre el concepto de inclusión.
- 6- Determinar el nivel de conocimiento sobre neuroeducación de los docentes de primaria.
- 7- Revisar aspectos relacionados con la formación docente en neuroeducación.

## 5.3.-Población y muestra.

La población susceptible de ser investigada la forman docentes de Educación Primaria de los centros docentes de una provincia andaluza, independientemente de cuál sea su especialidad. El total de maestros y maestras de esta provincia es de 3446, de acuerdo con la última actualización de Consejería de educación (2018). La muestra está constituida por 346 maestros y maestras. Los educadores seleccionados para el muestreo se encuentran en activo e imparten docencia en Educación Primaria. La técnica de muestreo probabilístico utilizada para la selección de la muestra ha sido el aleatorio simple. Otzen y Manterola (2017) dicen que este método garantiza que todos los individuos que componen la población blanco tienen la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra.

#### 5.4.-Instrumentos.

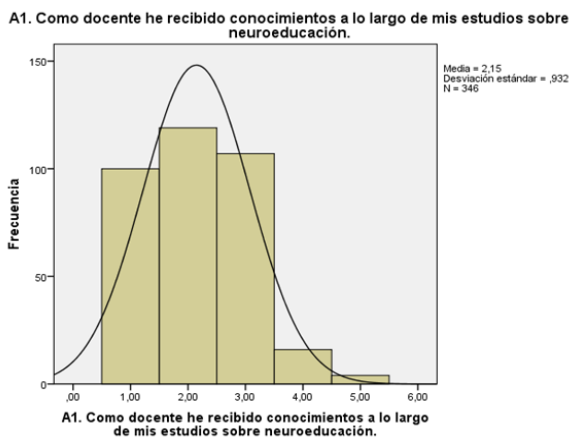
Para la realización de este estudio, se opta por la utilización de una escala como instrumento de recogida de datos.

Con toda probabilidad, la escala de categorías constituye una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes más utilizada por los científicos de la conducta. En palabras de Dawes (1975), se trata de "la omnipresente escala de clasificación" (pág. 115). Son muchos los términos asociados a la escala de categorías: escala de clasificación, escala de juicio absoluto, escala cerrada, escala de valoración resumida, escala de múltiple elección, escala tipo Likert, etc. En cualquier caso, bajo todas estas denominaciones se hace referencia a un procedimiento de escalamiento en el que el sujeto asigna los estímulos a un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos, en su mayoría, de frecuencia (siempre, a veces, nunca, etc.) o de cantidad (todo, algo, nada, etc.). Cañadas y Sánchez (1998)

#### 5.5.-Análisis de resultados.

El análisis de resultados de esta investigación se llevó a cabo mediante un proceso de análisis estadístico. Se valora cada ítem de la escala con un pequeño comentario con el que se pretende destacar dichos resultados. Véase el siguiente ejemplo:

Gráfico A1.- Como docente he recibido conocimientos a lo largo de mis estudios sobre neuroeducación.



Fuente: elaboración Propia

En este primer ítem se preguntó a los encuestados si habían recibido formación a lo largo de las carreras académicas sobre neuroeducación. En esta gráfica se puede apreciar el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos. En este caso la  $\bar{x} = 2,15$ . La mayor concentración de los valores se encontraría entorno al 2,15. El tipo de curtosis Leptocúrtica, el coeficiente de

curtosis (en adelante  $g_2$ ) es mayor que cero,  $g_2 > 0$ . En estas encuestas aparece una escala en la cual se debe de seleccionar su nivel de conocimiento con respecto a lo que se pregunta (donde 1 es nada, 2 es poco, 3 es algo, 4 es bastante y 5 es mucho). La desviación típica marca la situación del 95% de los datos. De forma que si se restase a la media aritmética la desviación típica y se señalara el punto resultante y por otro lado se sumara a la misma media nuevamente la desviación típica y se marcase dicho punto, entre tales puntos se encontraría el 95% de los datos como se mencionaba anteriormente.

Se puede concluir abstrayendo, que en la mayoría de los casos se ha recibido poca formación sobre neuroeducación a lo largo de los estudios. Algo que se cree es muy grave para la pedagogía actual y sobre lo que se debería de poner medidas para su mejora en un futuro próximo.

Este es un ejemplo del total de 30 ítems que componen la escala y los cuales fueron analizados minuciosamente uno por uno.

## 6.-Conclusiones.

Las principales conclusiones obtenidas en esta investigación muestran como la formación de los docentes de educación primaria en neurociencias es poca, a pesar de su actitud positiva a continuar formándose en esta área. En cuanto a conocimientos específicos en neurociencias y contextos inclusivos, los resultados alertan que estos son escasos, sin embargo, en el aula los docentes tratan de llevar a cabo técnicas basadas en los mismos, aunque no tienen una base científica que los sustente. Los resultados presentados en este estudio concluyen que los conocimientos demostrados por los docentes en neurociencias son insuficientes para relacionarlos con la creación de contextos inclusivos.

## 6.-Referencias.

- Béjar, M. (2014). *Una mirada sobre la educación. Neuroeducación.* Padres y maestros, 355, 49-52. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2622/232>
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD.* Barcelona: PPU.
- Campos, A. L. (2010). *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano.* La educ@ción revista digital, 143, 1-14. Recuperado de <http://kdoce.cl/wp-content/uploads/2017/10/DOC1-neuroeducacion.pdf>
- Campos, A. L. (2014). *La Neuroeducación: descartando neuromitos y construyendo principios sólidos.* Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y

Desarrollo Humano, SN, 1-15. Recuperado de <http://www.cerebrum.la/congreso mundial/papers/contenido/Anna%20Lucia/Neuroeducacion-ALC.pdf>

Cañadas Osinski, I. y Sánchez Bruno, A. (1998). *Categorías de respuesta en escalas tipo Likert*. *Psicotema Revista Anual de Psicología*, 10, (3), 623-631. Recuperado de <file:///C:/Users/PcCom/Desktop/7489-13192-1-PB.pdf>

Correa, J., Bedoya Sierra, M., Agudelo Alzate, G. (2014). *Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia*. *Interior Revista Latinoamericana educación inclusiva*, 9 (1), 43-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155476>

Durán Gisbert, D. y Giné Giné C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Red Iberoamericana De Expertos En La Convención De Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad. Recuperado de <http://repositorioicdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/ArtDuranGisbertDFormaciondelprofesorado.pdf?sequence=1>

León, M. J, Crisol, E., y Moreno Arrebola R. (2018). *Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16, (2), 21-40. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9282>

Masataka, N. (2017). *Implications of the idea of neurodiversity for understanding the origins of developmental disorders*. *Physics of Life Reviews*, 20, 85-108. DOI: [10.1016/j.plev.2016.11.002](https://doi.org/10.1016/j.plev.2016.11.002)

Ortiz, I. (2015). *Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno*. *Calidad en la educación*, (42), 93-122. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caedu/n42/art04.pdf>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. *International Journal of Morphology*, 35 (1): 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pérez Ferra M. 2009. *La Europa del conocimiento, un referente axiológico para la Universidad*, en A. Medina, M. Sevillano, M. L. y Torre, S. de la (Coordinadores). *Una universidad para el siglo XXI*. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Madrid: Universitas.

Tinoco-Izquierdo, W.E, Tinoco-Cuenca, N.P. y Carchi Cuenca, C. (2018). *Una aproximación cualitativa a la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano*. *Maestro y Sociedad*. Revista electrónica para Maestros y profesores, 1 (15). Recuperado de <http://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3295/2909>

Triviño Riaño, A., Cel y Atuesta, D., Triana Domínguez, C. y Gutiérrez de Piñeres, C. (2017). *Neuroeducación: una revisión teórica con miras al fortalecimiento de la permanencia estudiantil en contextos universitarios*. Congresos Clabes. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1628/2365>