



# 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 3, Número 4, Octubre 2017

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>

## Volumen 3, Nº 4. Octubre de 2017

### **Dirección (Direction)**

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

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

Dra. Claudia 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. Claudia 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.

<b>1.-EL CURRÍCULUM Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LOS APORTES DE LA NEUROCIENCIA.</b> (The curriculum and pedagogical practices of the higher education teacher from the contributions of neuroscience.) <b>Mgs. Marta Beatriz Cuevas Zárate.</b> Máster en gestión de la educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.	1-11
<b>2.-EL SISTEMA UNIVERSITARIO Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DOCENTES INNOVADORAS.</b> (The university system and its relationship with innovative teaching practices). <b>Mgs. Minerva Irala Campos.</b> Máster en Educación Superior. Contadora Pública. Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.	12-22
<b>3.-AS CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE-PARAÍBA.</b> (The contributions of the new technologies to the learning process of mathematics in the view of the teachers of two schools in the city of Campina Grande-Paraíba). <b>Flaviano Aguiar Silva.</b> Escola Municipal Professora Maria Anunciada Bezerra. Campina Grande Paraíba-Brasil.	23-37
<b>4.-A IDEOLOGIA CURUPIRA NA CORRUPÇÃO DO HOMEM BRASILEIRO.</b> (The Curupira Ideology in Corruption of the Brazilian man). <b>Elson Glücksberg.</b> Professor Dr. em Ciência d a Educação, coordenador do ensino fundamental na escola Valter Kunze no município de Sinop/MT- Brasil.	38-57
<b>5.-ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA PARA A PESSOA IDOSA.</b> (Higher Education: The importance of university academic education for the elderly). <b>Andrielli Silva dos Santos Stanghilin.</b> Prefeitura Municipal de Sinop, Mato Grosso-Brasil.	58-72
<b>6.-ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO NO MANEJO DA DOR NA SALA DE URGÊNCIA E EMERGÊNCIA.</b> (The nurse's action in the management of pain in the emergency and emergency room). <b>Erica de Fátima Primo Coelho.</b> Colegio Estadual Albino Feijó Sanches - Paraná- Brasil. <b>Maria Gorete Nicolette Pereira.</b> Centro Universitário Filadélfia - Unifil; Colégio Estadual Albino Feijó Sanches- Brasil.	73-86
<b>7.-A INTERSUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES QUE CURSAM MESTRADO E DOUTORADO NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL, UTIC DE SUA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO QUALITATIVO ANO DE 2014, ASSUNÇÃO, PARAGUAI.</b> (The intersubjectivity of teachers who course master and doctorate in the University Technological Intercontinental, UTIC of their professional life teacher: a qualitative study year 2014, Asunción, Paraguay). <b>Christiane Kiline de Lacerda Silva.</b> Franca Escola Técnica – FET-Teresina -Piauí-Brasil.	87-105
<b>8.-NOVAS TECNOLOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PARAÍBA.</b> (New technologies: Contributions to the learning process of mathematics in two schools in the city of Campina Grande-Paraíba). <b>Flaviano Aguiar Silva.</b> Escola Municipal Professora Maria Anunciada Bezerra. Campina Grande Paraíba-Brasil.	106-123
<b>9.-UM BREVE HISTÓRICO DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULAR NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO ENQUANTO PRÁTICA ACADÊMICA.</b> (A brief history of extracurricular activities in the training of nurses as an academic practice). <b>Andrea da Silva Sampaio.</b> Professora do Centro Universitário Campus Uniandrade. <b>Alice da Silva.</b> Professora do Centro Universitário Campus Uniandrade. <b>Julio César da Silva Correa.</b> FAAM, Mestre no Curso Pedagogia e no de Bacharelado em Ed. Física. Curso de Pedagogia e Ciências Naturais na UFRA PARFOR. Membro da Ordem Pachakuty.	124-137

- 10.-A MEDIAÇÃO DO DIREITO: A IMPORTÂNCIA DA PSICANÁLISE CLÍNICA COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA MINIMIZAR CONFLITO.** (The mediation of law: The importance of clinical psychoanalysis as an alternative methodology to minimize conflict). *Elaine Ferreira Banja Fernandes*. Professora em Educação Especial na Prefeitura do Município do Recife-PE-Brasil. 138-151
- 11.-TECNOLOGIAS EDUCATIVAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS: UM IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PELOS PROFESSORES DO CENTRO CULTURAL DE LÍNGUAS PADRE RAIMUNDO JOSÉ - CCL. - TERESINA, PIAUÍ, BRASIL.** (Educational Technologies and Technological Resources: an impact on the teaching of foreign languages by the teachers of the Cultural Center of Languages Father Raimundo José - CCL. Teresina, Piauí, Brazil). *Ismael de Sousa da Silva*. Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Teresina, Piauí, Brasil. 152-165
- 12.-A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA MOTIVACIONAL DOS PROFESSORES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA E. M. JOSÉ FRANCISCO DA FONSECA.** (The Importance of Motivational Pedagogical Practice of Teachers in Teaching Reading and Writing to Students of the 3rd Year of Elementary Education, by M. José Francisco da Fonseca). *Ivanete Crecida do Nascimento*. Professora de Suporte Pedagógico a Docência da SEMEC, Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco Espírito Santo-Brasil. 166-180
- 13.-A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENQUANTO APRIMORAMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO PARA A FUTURA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ESTADO DO PARÁ.** (The importance of teacher education as an improvement of teaching practices for future teaching in special and inclusive education in the interior of the state of Pará). *Sérgio Pery da Silva Costa*. Docente e coordenador do curso de Ciências Contábeis da Faculdade Uninassau- Belém; Conselheiro do conselho regional de Contabilidade do Estado do Pará; Membro da câmara de desenvolvimento e da câmara de ética e disciplina do CRC-PA, Coordenador da comissão de coordenadores e professores do CRC-PA, Belém- Pará-Brasil. 181-195
- 14.-A PERMANÊNCIA E O SUCESSO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES NA PERSPECTIVA DOS PAIS.** (The permanency and success of full-time school students in Jaboatão dos Guararapes county under the parents' perspective). *Francisco José Amorim de Brito*. Secretaria de Educação (Estado de Pernambuco – Brasil). 196-213
- 15.-PROGRAMA DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.** (Integration program for students with hearing impairment). *María Dolores Pulgar Anguita*. Universidad de Jaén (España). 214-225
-

## **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.

## **El currículum y las prácticas pedagógicas del docente de educación superior desde los aportes de la neurociencia.**

*(The curriculum and pedagogical practices of the higher education teacher from the contributions of neuroscience.)*

**Mgs. Marta Beatriz Cuevas Zárate**

*Máster en gestión de la educación. Licenciada en Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay .*

*Páginas 1-11*

*Fecha recepción: 01-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumen.**

La variedad de cuestiones sin resolver en el proceso de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas siguen siendo objeto de estudio. Los conocimientos entregados por la neurociencia encargada de estudiar el cerebro y como éste da origen a la conducta y aprendizaje constituyen una valiosa herramienta en el ámbito educativo (Maureira, 2.010). El objetivo de este artículo consistió en caracterizar aquellos aportes de la neurociencia dirigidas a la educación en dos vertientes: la renovación del currículum y prácticas educativas de docentes de educación superior. La metodología fue cualitativa, no experimental, descriptiva con base a fuentes como artículos de revisión e investigación. Se concluye que el profesional docente del presente siglo esta llamado inexorablemente a conocer, comprender y utilizar las nociones básicas sobre el sistema nervioso, estructura del cerebro, funciones de las neuronas y sus conexiones para con ello de forma tangible lograr progresos importantes en sus procesos educativos.

**Palabras clave:** neurociencia; educación; práctica; pedagógica; docente

### **Abstract.**

The variety of unresolved issues in the teaching-learning process in educational institutions continues to be studied. The knowledge delivered by neuroscience in charge of studying the brain and how it gives rise to behavior and learning constitute a valuable tool in the educational field (Maureira, 2010). The aim of this article was to characterize the contributions of neuroscience aimed at education in two aspects: the renewal of curriculum and educational practices of higher education teachers. The methodology was qualitative, not experimental, descriptive based on sources such as review articles and research. It is concluded that the teacher of the present century is inexorably called to know, to understand and to use the basic notions about the nervous system, structure of the brain, functions of the neurons and their connections with it in a tangible way to achieve important progress in their educational processes.

**Keywords:** neuroscience; education; pedagogical; practice-teacher

## **Introducción.**

Desde diversas disciplinas han surgido importantes avances en materia de educación, y de forma particular desde la neurociencia. La Neurociencia considerada como el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje (Salas, 2003). La comprensión del fenómeno del aprendizaje desde la perspectiva del quehacer docente resulta de interés fundamental al momento de seleccionar establecer estrategias y de manera intencional fijar los objetivos de aprendizaje, si el docente conoce e interpreta los aspectos neurocientíficos que aportan de forma positiva al dinámico proceso de enseñar, se puede dar por logrado un ambiente propicio para el proceso del aprender.

A pesar del vertiginoso avance de la ciencia y sus aportes a la mejora del acto educativo a la que se ha asistido en el siglo XXI aún quedan pendientes algunas cuestiones por resolver, como: ¿Cuál es la contribución de la neuroeducación en el establecimiento de las bases para entender el proceso de enseñanza aprendizaje por parte del docente? ¿En qué medida la neuroeducación aportaría al curriculum de formación de los docentes? ¿Cuál es la relación y los aportes recíprocos entre educación y neurociencia? ¿Qué aportes brinda la neurociencia a las prácticas educativas y pedagógicas del docente del siglo XXI?

Como objetivo, se pretende revelar aquellos aportes que desde la neurociencia se dirigen a dos vertientes: la renovación del curriculum y las prácticas educativas y pedagógicas de los docentes de educación superior, intentando establecer algunas líneas de reflexión acerca de los retos para la educación a partir de sus aportes.

## **Neurociencia.**

Ante preguntas como: ¿por qué una persona aprende de manera diferente a otra?, ¿por qué de forma particular algunas personas se sienten atraídas hacia ciertos tipos de conocimientos? O ¿por qué conservamos la información de formas diferentes a otras personas?; son sólo algunos cuestionamientos que encuentran esclarecimiento en los estudios neurocientíficos y que de manera preponderante aporta significativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje emprendida por el docente. "Lo más importante para un educador es entender a las neurociencias como una forma de conocer de manera más amplia al cerebro -cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas- para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula. (Campos, 2010). El educador del siglo XXI está llamado de forma imperiosa no solo a conocer los aspectos neurocientíficos relacionados al acto de aprender de una persona, sino por sobre todo comprender y hacer uso de ellos en post del logro de las competencias que se espera los estudiantes desarrollen de forma intencionada y en coherencia con los perfiles de salida en el nivel de educación superior.



## **El aporte de la neurociencia cognitiva a la educación.**

La Neurociencia Cognitiva es el conocimiento que estudia las relaciones mente-cerebro, los procesos mentales desde un abordaje interdisciplinario (Cumpa, 2004). Es relevante comprender la importancia de la Neurociencia cognitiva de manera a visualizar las disciplinas que determinan y conforman el nacimiento de la Neurociencia Cognitiva en los últimos diez años son la Neuroanatomía (Estructura cerebral macro y micro), la Neurofisiología (Funcionamiento cerebral), las Tecnologías de Neuroimágenes, las Ciencias Cognitivas (Psicología Cognitiva, Teoría de la Información, Teoría de Sistemas), la Etología. La Neurociencia Cognitiva se aplica en toda área en que una persona, interactuando con su ecosistema, necesite optimizar sus funciones, entre ellas el área educativa y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Resultado de esa aplicación será la posibilidad de optimizar las capacidades potenciales neurocognitivos de las personas, mejorando el aprendizaje significativo, el pensamiento superior, el pensamiento crítico, la autoestima y la construcción de valores.

La Neurociencia Cognitiva permite en las personas optimizar el procesamiento de la información, desarrollar las inteligencias múltiples, el conocimiento y desarrollo de los sistemas representacionales, el desarrollo de los sistemas de memoria, la generación de significados funcionales, y el desarrollo de inteligencia emocional. Todo ello se expresa en la emergencia de un modelo cognoscitivo de enseñanza, caracterizado porque el profesor construye la información activamente con los alumnos (constructivismo); el profesor actúa como coordinador-mediador; comunicación pluridireccional (profesor alumno/ alumno-alumno); el profesor explora la individualidad de los alumnos (estilos de aprendizaje); existen múltiples inteligencias en los alumnos y, acorde a ellas, se enseña y aprende; se privilegia la memoria comprensiva para enseñar y evaluar; la realidad es el lugar principal de aprendizaje; cultiva la inteligencia analítica, práctica y creativa; el proceso de enseñanza-aprendizaje se implementa en contextos reales o similares a la realidad; el aprender a aprender en cualquier tema es el objetivo del aprendizaje; se induce la autonomía del alumno; se trata de reproducir la forma natural como aprende el cerebro; se induce el aprendizaje multisensorial; promueve el desarrollo intelectual y afectivo; la enseñanza del nivel de pensamiento superior es prioritario; es indispensable la articulación del conocimiento previo con el nuevo (aprendizaje significativo); se aprende para resolver problemas; el aprendizaje es una tarea placentera, la motivación es objetivo prioritario. Como vemos, hay fundamentos sólidos para recusar los modelos clásicos de enseñanza. Es decir, los nuevos modelos educativos del tercer milenio están directamente relacionados con la Neurociencia Cognitiva, encuadrada dentro del paradigma de la Ciencia Cognitiva, brindando nuevas teorías.

## **Renovación del curriculum de formación de docentes a partir de la neurociencia.**

Gómez y Escobar (2015) mencionan que se hace imperativo incluir la asignatura de neuroeducación en todas las carreras de pedagogía con el fin de entregar a los

futuros educadores las bases necesarias para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal, que puedan generar ambientes óptimos para el desarrollo académico y humano de sus estudiantes, basados en la conjunción de la biología del aprendizaje con la socialización en el aula. No es usual observar la inclusión efectiva de la asignatura de neuroeducación en el curriculum de los cursos de formación de docentes al menos en Paraguay, por lo general, está presente en programas del nivel de postgrado al que llega una cantidad exigua de profesionales; es menester instaurar los mecanismos de control de calidad de cursos y programas a objeto de actualizar sus contenidos y por ende, asegurar su pertinencia con los tiempos actuales.

En el mismo sentido, De la Barrera y Donolo (2009) expresan que la formación de docentes, psicopedagogos, psicólogos educacionales y todos aquellos profesionales que tengan una relación directa con la educación y los aprendizajes, deben recibir conocimientos en neurociencias y quienes trabajen en neurociencias deben tener contacto con los educadores en general. Parece imposible y hasta suena un tanto utópico, pero lo real es que los avances están cada vez más instalados en nuestra cotidianidad desde las universidades, tanto en el plano de docencia como en el de investigación habrá que atreverse a enfrentar este gran desafío. En efecto, de manera intranferible los actores educativos deben buscar la generación de espacios de fortalecimiento y crecimiento mutuo, dado que apuntan a la misma meta, una educación integral con estándares de calidad, que no solo les brinde a los estudiantes competencias profesionales de determinados ámbitos del saber, sino que por sobre todo, no pierda de vista la esencia de la educación humanizadora, aquella en la que se fortalecen los valores gestados en el núcleo familiar del niño en su tránsito por su formación a lo largo de la vida.

También, Grushka (2014) relacionan neurociencias, aprendizaje y currículo, con la propuesta de la interacción entre experiencia y neuroplasticidad cerebral como un vínculo de especial interés para el trabajo curricular. (Barrios-Tao, 2016). De hecho, considerando las bondades de adaptación del cerebro a los cambios o a su funcionamiento modificado a partir de las rutas que conectan a las neuronas, es de esperar aprovechar el cumulo de experiencia de un individuo en términos de conocimientos previos capaces de ser asociados a nuevos saberes y otorgarles sentido y utilidad de aplicación en su vida cotidiana y profesional.

En la misma línea, se reconoce que los esfuerzos educativos centrados en el diseño curricular, olvidan que hay una correlación entre las funciones superiores cerebrales y el grado de desarrollo asociados a la corteza, y específicamente, que la eficiencia depende de los patrones de la organización citoarquitectónica. El hecho de que las prácticas de enseñanza no estén centradas en educar al cerebro como variable interviniente no quiere decir que esté ausente (Benaros, Lipina, Segretin, Hermida y Colombo, 2010), pero implica olvidar al actor principal de la educación; es por eso que se ha propuesto una educación basada en la necesidad cerebral, ya que los conocimientos neurocientíficos no contradicen las teorías del aprendizaje, al contrario, las fundamentan (Goodin, 2013). En este sentido, se resalta de

sobremanera el aporte de la neurociencia al quehacer educativo, por cuanto, en la medida en que el docente se encuentre actualizado y capacitado en dicho ámbito, podrá hacer uso de sus conocimientos en procura de la mejora continua de su práctica educativa.

Igualmente, Zadina (2015) expresa que la neurociencia educativa puede reformar el currículum educativo y proporcionar a los educadores una serie de estrategias basadas en la neurociencia si la persona que realiza el traspaso de conocimiento ha sido convenientemente formada tanto en ciencia como en educación -una situación que por lo que se da en muy pocos casos. En efecto, a raíz de ésta necesidad se vienen impulsando desde la política de ciencia la enseñanza con enfoque de ciencia, tecnología y sociedad (CTS) modelo recurrente en países europeos como España y que ha migrado a Latinoamérica en procura de insertar modelos pedagógicos del abordaje de la ciencia que incluya el tratamiento de los contenidos disciplinares en conjunción con los avances científicos.

### **La relación y los aportes recíprocos entre educación y neurociencias.**

Battro (2001) sostiene que aún es muy pronto diseñar aplicaciones sistemáticas de las neurociencias cognitivas en la educación, pero expresa que es una ventana importante a tener en cuenta en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje. La incorporación de estrategias que contribuyan a la formación integral de los estudiantes parece ser alcanzable en la actualidad de la mano de la neurodidáctica que ofrece un sinnúmero de posibilidades al docente.

En la misma línea, Blakemore y Frith (2005) afirman que actualmente la educación favorece los modos de pensar de hemisferio izquierdo, es decir, procesos cognitivos lógicos, analíticos, abstractos, secuencial, históricos, explícito y objetivo, al mismo tiempo que quita importancia a los modos de pensar que involucran procesos cognitivos más creativos, intuitivos, emocionales y subjetivos, propio de hemisferio derecho. En efecto, a partir de ésta experiencia se debe propiciar el desarrollo de los procesos creativos, de ahí que las estrategias de enseñanza aprendizaje que inciten al estudiante a aprender por descubrimiento, a idear soluciones creativas a casos planteados por el docente que reflejen de manera muy cercana la realidad que enfrentara en el mundo profesional.

Así mismo, en el 2007, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), reportó una sugerente propuesta conclusiva para configurar la relación y los aportes recíprocos entre educación y neurociencias. La neurociencia por sí sola no puede proveer el conocimiento necesario para diseñar enfoques eficaces para la educación, y, por lo tanto, la neurociencia educacional no habrá de consistir en insertar técnicas basadas en el cerebro dentro de las aulas. Más bien, se debe establecer una relación recíproca entre la práctica educacional y la investigación acerca del aprendizaje, que es análoga a la relación entre la medicina y la biología. Esta relación recíproca habrá de sostener el flujo bidireccional continuo de información necesario para dar soporte a una práctica educacional informada

sobre el cerebro y basada en la investigación. De lo expresado por esta organización, se destaca la necesidad de manejar diligentemente los aportes de la neurociencia a la educación, por cuanto, requiere del establecimiento de un andamiaje preciso entre diversas áreas del saber.

Además, Mora (2007) aseguraba ya que los grandes adelantos de la tecnología de la neuroimagen venían liderando importantes avances en todas las áreas del desarrollo y disciplinas del conocimiento humano, al punto de referir a un nuevo marco de organización social denominado neurocultura o cultura basada en el cerebro. La nueva tecnología de neuroimagen ha permitido estudiar el comportamiento de la neurofisiología ante numerosas situaciones de aprendizaje, al igual que analizar las reacciones más exitosas frente a estímulos determinados. (Gómez y Escobar, 2015). Es de reconocer que los avances en términos de neuroimagen han colaborado notablemente en el descubrimiento o esclarecimiento de situaciones de aprendizaje del ser humano desconocido hasta no hace mucho, lo que ha posibilitado a los profesionales de la educación un aprovechamiento efectivo de los nuevos conocimientos para la mejora sustancial de los procesos de enseñanza y niveles de aprendizaje.

También, Goodin (2013) acerca de la investigación neurocientífica sugiere que las capacidades humanas, dependen de la arquitectura de redes neuronales, la cual se relaciona con el espacio donde se desarrolla el cerebro y depende de la estimulación del medio, moldeando de manera particular cada estructura, algunas sobreexpuestas a estímulos que impiden el desarrollo de otras, bajo dos supuestos: la ley del más fuerte y el uso relacionado con las respuestas ambientales. De tal suerte que bajo esta perspectiva, no se puede hablar de educación normalizada y mucho menos soportar la idea de que todos aprenden de la misma forma. Por consiguiente, es imperativo reconocer la inividualidad de los sujetos en su modo de construir su aprendizaje y el rol del docente como facilitador del ambiente propicio para el mismo y la consecuente selección oportuna de las estrategias de aula adecuadas a la intencionalidad de la enseñanza.

En el mismo sentido, Goswami (2015) afirma que la neurociencia como campo nos ofrece oportunidades únicas para poder estudiar y comprender los mecanismos causales del desarrollo, resalta además, que en la medida que mejoremos nuestra comprensión de los mecanismos causales del desarrollo a nivel sensorial en todo el cerebro, podremos estudiar cómo se relacionan entre sí esos mecanismos de aprendizaje y desarrollo para dar lugar a diferencias individuales en los logros educativos. Esta reflexión objetiva del autor refuerza la necesidad de que el docente se involucre en conocer cómo aprende el individuo de manera tal que de forma integral considere tanto, el cómo enseñar, como también, en qué ambiente hacerlo.

Además, la neurociencia también ha permitido establecer que la maduración cerebral en el humano abarca las dos primeras décadas de vida. En este aspecto insisten Lipina y Segretin (2015) en que a los tradicionales "primeros 1000 días" de vida como período de suma importancia para el desarrollo cerebral de una persona habría que

añadir otros 6000 días más. La relevancia de esta cuestión es capital para las políticas educativas y de prevención del fracaso escolar y el desarrollo cognitivo y emocional del niño (Martín, 2015). En consecuencia, desde los espacios de intercambio de experiencia y toma de decisiones del ámbito educativo es menester impulsar la inclusión de estos resultados basados en estudios científicos en las políticas educativas destinados a salvaguardar el derecho a la educación con cobertura integral independiente a las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos.

### **Aporte de la neurociencia a prácticas educativas y pedagógicas de los docentes de educación superior.**

En el ámbito del quehacer docente y el aporte de la neurociencia a sus prácticas educativas y pedagógicas en el nivel de educación superior; en palabras de Gómez y Escobar (2015), se hace necesario la toma de conciencia sobre la manera en como concebimos el conocimiento puesto que éste no es tan solo un objeto que alguien pueda dar, sino que posee una estructura neuronal que cada individuo construye en su propio cerebro y, por tanto no es algo tan simple como transferir información de forma directa de una persona o grupo a otra(s). Lo que sí es posible y deseable, y en esto consiste al menos en parte la enseñanza, es ayudar a que cada persona cree su propia estructura neuronal. En este sentido, se hace necesario superar el aislamiento laboral entre neurocientíficos, psicólogos, educadores y pedagogos; tal como lo afirma, Gómez y Escobar (2015) la literatura científica empieza a vislumbrar como uno de los limitantes de importancia es el divorcio entre el trabajo de neurocientíficos y pedagogos y viceversa”.

Con las nuevas tecnologías para “leer” el cerebro, hoy es posible saber por ejemplo que pasa durante la lectura en el cerebro y cómo podemos mediante métodos educativos remediar dificultades de lectura. Avances en neurociencia están abriendo nuevas perspectivas en el diagnóstico e intervención de las dificultades lectoras. López (2009). En este sentido, el trabajo en equipo entre profesionales logopedas, pedagogos, psicólogos y docentes se hace necesario para posibilitar al estudiante con problemas de aprendizaje a mejorar su desenvolvimiento a través de un diagnóstico minucioso que propicie una intervención eficaz de la dificultad; se conoce de numerosos casos donde los resultados han sido muy alentadores, lo que invita a seguir en la línea de perfeccionar el trabajo de profesionales intervinientes en el ámbito escolar a través de capacitaciones constantes.

Entre las aplicaciones en el aula de clase a partir de los aportes de la neurociencia que todo docente debe conocer se menciona el expresado por Medina (2008), quien sugiere que una adecuada atención se puede mantener por un lapso de 10 minutos. (Franco, 2013). Sobre la base de las consideraciones anteriores, para enseñar teniendo al cerebro como protagonista y concordando con Aldana (2013), deben seguirse tres claves para que pueda facilitarse el aprendizaje de la información pedagógica: En primer lugar, hacerse novedosa, en segundo lugar, repetirla de diversas maneras, contribuyendo a que el estudiante elabore la información, desde

distintas perspectivas, repitiendo la información que se desea asimilar; y finalmente, engañar. Esta última, implica hacerle creer al cerebro, que va a aprender otro tipo de información, para que esté sin predisposiciones. (Botero, s.f.). Sin duda alguna estas claves son muy importantes para el docente, quien debe hacer uso de las mismas de manera creativa y pertinente para el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

En la misma línea, Geake (2011) ha formulado una propuesta, a partir de la nueva ciencia de la educación, pues según sus palabras esta es quien debe fijar la agenda de la neurociencia educativa a partir de cuatro objetivos destinados a ayudarnos a: comprender el proceso educativo; a resolver los trastornos de aprendizaje de origen neurológico; a mejorar los procesos de aprendizaje y a ampliar las posibilidades de la inteligencia humana, sugiriendo nuevos métodos y validando los que la pedagogía elabora; a establecer sistemas eficaces de interacción entre cerebro y nuevas tecnologías. Marina (2012). La propuesta del autor ayuda a centrar la atención en aspectos de interés de la educación desde la neurociencia, sobre todo, hace un llamado a la reflexión de lo que se debe considerar a partir de los avances, pues ante tanta información que circula en esta era del conocimiento es complejo prestar el debido interés a aquello que realmente importa y sobre todo aporta; el proceso de validación de los hallazgos es un punto crucial para objetivar el quehacer educativo.

También, De la Barrera y Donolo (2009), menciona que el cerebro aprende y se modifica toda la vida, razón por la cual la universidad también se convierte en una instancia de promover un ambiente efectivo de la enseñanza, donde los objetivos y las metas de nuestros alumnos dependerán de las tareas académicas, en tanto, estas sean más significativas, con sentido, importantes, útiles, etc., permitirán aprender comprensivamente generando nuevas conexiones y modificando las sinapsis cerebrales. Se hace necesario, por tanto, tomar las palabras del autor y dirigir los esfuerzos en la capacitación continua del docente, reconociendo su crucial papel en la organización intencionada de sus clases, la selección adecuada de estrategias de aula y tareas de aplicación de la teoría, sin olvidar la comprobación de nuevos saberes.

Igualmente, Gruart (2014) menciona que el aprendizaje como punto de interés común, tanto de neurociencias como de educación, se desarrolla en las dos áreas. Mientras que las neurociencias buscan comprender sus bases cerebrales, para la educación el aprendizaje es un punto de llegada que debe ser mejorado permanentemente, a partir de lenguajes comunes e intercambio de preguntas y datos. Barrios-Tao (2016). El autor enfatiza la mirada hacia la necesidad de considerar que el aprendizaje es un proceso, un ciclo que termina luego de un planeamiento y organización intencionada del docente y que a la vez implica un nuevo comienzo sobre la base de lo aprendido como conocimiento previo.

También, Buxarrais y Martínez (2015), afirman que es imprescindible que las acciones y planteamientos pedagógicos sean respetuosos con la individualidad de cada cerebro, a la vez que se engloben en paraguas comunes de justicia y solidaridad social, pues aún quedan muchas limitaciones por superar para que la

relación entre neurociencia y educación sea realmente fructífera. En este sentido, la equidad en el ámbito educativo se hace presente como un llamado inexorable a la educación

### **Conclusión.**

Arribar a una conclusión respecto a los objetivos trazados en un tema tan complejo como la neurociencia es un verdadero desafío al constituirse en una temática en pleno auge y en tránsito vertiginoso de nunca acabar; no obstante las líneas de coincidencia entre la literatura y la reflexión de la investigadora convergen en que los educadores requieren conocer, comprender y sobre todo hacer uso de las nociones básicas sobre el sistema nervioso, la estructura del cerebro en sus aspectos centrales, así como, las funciones de las neuronas y sus conexiones; con ello se espera que de forma tangible se observen progresos importantes en sus procesos educativos observables en sus prácticas educativas y pedagógicas.

Así mismo, el docente universitario está llamado a asumir su compromiso con la educación continua y actualización en los últimos avances de la neurociencia, como agente de cambio del medio en el que se desenvuelve debe proponer la inclusión de las asignaturas como neurodidáctica y neuroeducación al curriculum de formación de docentes, en la seguridad que estas puedan aportar al desarrollo de renovados modelos didácticos y pedagógicos que integren las bondades del cerebro humano en términos de raciocinio, emociones, creatividad y un sinfín de posibilidades incluso aún por descubrirse.

El ejercicio de liderazgo por parte del docente, tanto en su lugar de actuación profesional como en los espacios compartidos con otros profesionales posibilitara la socialización e inclusión de los avances neurocientíficos en la educación integral de las personas con base en los aportes de las disciplinas científicas que aportaran para su eficiente desempeño.

Sus prácticas educativas y pedagógicas deben contemplar el suministro de insumos pertinentes para el acto educativo en aula dirigidos a propender en los estudiantes el logro de capacidades intelectuales y sociales que lo hagan mejores personas.

En definitiva, las investigaciones realizadas en el campo de la neurociencia han demostrado acabadamente su contribución a los procesos educativos y al hallazgo de propuestas validas a situaciones problemáticas relacionadas con el aprendizaje, destacando entre tantos autores que defienden los aportes de la neurociencia a la educación las palabras de Rico y Puentes (2016) es fundamental el aporte de las neurociencias para alcanzar la excelencia en la educación. El camino que hay que seguir para llegar a esta meta no es otro que el compromiso con el progreso de la educación, el trabajo interdisciplinar que haga compatible la educación con el funcionamiento del cerebro y la investigación en el aula como una práctica normal de la actividad docente.

## Bibliografía.

- Aldana, H. (2013). *La neuroeducación y su impacto en el aula*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educ. Educ.* Vol.19 N°3. Pp. 395-415.
- Battro, A. (2001). El Cerebro, la mente y el espíritu: El aporte de las neurociencias cognitivas. Conferencia Embajada de la República Argentina. Noviembre de 2001. Roma. *NeuroLab*. Buenos Aires Argentina.  
Recuperado <http://www.marin.edu.ar/neurolab/site2005/docs/cme2001.doc>
- Benarós S, Lipina SJ, Segretin MS, Hermida MJ, Colombo JA. Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Rev Neurol* 2010; 50: 179-86.
- Botero, A. (s.f.). Neuroeducación ante los retos de la educación para el desarrollo humano. *Colección Académica de Ciencias Sociales*. Vol 1, No. 2. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Palmira  
Recupera de <http://www.marin.edu.ar/neurolab/site2005/docs/cme2001.doc>
- Blakemore, S. y Frith, U. (2005). El cerebro de aprendizaje: lecciones para la educación: un resumen. Instituto de Neurociencia Cognitiva, Universidad de Londres, Reino Unido. *Blackwell Publishing*, Ltd. April, 2005.
- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2015). Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje. (Eds.). *Estudios sobre educación*. 238-240. Barcelona: Octaedro.
- Campos, A. (2010) Neurociencia: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano". *La Educación*, 2010, 143: 1-14.
- De la Barrera, M., Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10, 4: 1-18.
- Franco Corso, S.J. (2013). Educación basada en el cerebro. *Med. UNAB* 2.013. Vol. 16/1. 34-38. Abril-Julio 2013.
- Geake, J. (2011). Conectividad neural y creatividad intelectual: acerca de dotados, savants y estilos de aprendizaje. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.) *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. (Pp. 195-210). Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Gómez Cumpa, J. (2004). *Neurociencia Cognitiva y Educación*. Perú: Fachse.
- Gómez, J., Escobar, M. (2015). *Neurodidáctica y educación. Una aproximación desde las humanidades incluyendo la literatura*. Universidad Militar. Barcelona: España.
- Goodin, A. (2013). Arquitectura cerebral como responsable del aprendizaje. *Revista Mexicana de Neurociencia*. Marzo-Abril, 2013; 14(2): 81-85. Recuperado de [http://www.academia.edu/19419399/La\\_arquitectura\\_cerebral\\_responsable\\_del\\_proceso\\_de\\_aprendizaje](http://www.academia.edu/19419399/La_arquitectura_cerebral_responsable_del_proceso_de_aprendizaje)
- Goswami, U. (2015). Original: Neurociencia y Educación: ¿podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dislexia. *Psicología Educativa*, 21(Neuroscience and education: We already reached the tipping point [Neurociencia y educación:



- ya hemos alcanzado el punto crítico)), 97-105. doi: 10.1016/j.pse.2015.08.002
- Grushka, K., Donnelly, D., Clement, N. (2014). Digital Culture and neuroscience: A conversation with learning and curriculum. *Digital Culture & Education*, 6 (4), 358-373.
- Leria, F. (2017). *Incorporación de la orientación contemplativa en la práctica educativa del siglo XXI*. Universidad de Atacama: Chile.
- López, C. (2009) Aportaciones de la Neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. En Aula. *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 47-79 España.
- Marina, J. (2012). Neurociencia y educación. *Revista del Consejo Escolar del Estado*. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. Segunda Época/Vol.1/Nº1/2.012.
- Martín-Loeches, M. (2015). Neuroscience and education: We already reached the tipping point. *Psicología Educativa*, 21(2), 67doi:10.1016/j.pse.2015.09.001
- Maureira, F. (2010). Neurociencia y Educación. *Exemplum*. 3: 267-274.  
Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/271328225>
- Mora, F. (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza.
- Rico Calvano, F., Puentes Roza, P. (2016). Las neurociencias para el abordaje de la didáctica de las finanzas. *Psicogente*, 19(35), 161-176. doi:10.17081/psico.19.35.1216
- Salas, R. (2003) ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 2003, 29: 155-171.
- Zadina, J. N. (2015). Original: The emerging role of educational neuroscience in education reform. *Psicología Educativa*, 21(Neuroscience and education: We already reached the tipping point [Neurociencia y educación: ya hemos alcanzado el punto crítico]), 71-77. doi: 10.1016/j.pse.2015.08.005

## **El sistema universitario y su relación con las prácticas docentes innovadoras.**

*(The university system and its relationship with innovative teaching practices)*

**Mgs. Minerva Irala Campos**  
*Máster en Educación Superior. Contadora Pública*  
*Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*

*Páginas 12-22*

*Fecha recepción: 01-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumen.**

La universidad del siglo XXI está llamada a crear las condiciones para fomentar un aprendizaje centrado en el estudiante y hacer uso de métodos de enseñanza innovadores en sus funciones de formación, investigación y extensión, para ello, se plantea la promoción de un profesorado con prácticas innovadoras, capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes. El objetivo fue describir las perspectivas teóricas sobre el sistema universitario y las prácticas docentes. La metodología fue no experimental, descriptiva, con base a artículos y libros. Los principales resultados destacan el papel de la Universidad en la generación de espacios de formación continua del profesorado dirigida a la innovación de su quehacer educativo con marcada implicancia en sus procesos de enseñanza aprendizaje; el docente está llamado a empoderarse actualizando sus competencias pedagógicas e innovando sus prácticas en el manejo de técnicas y recursos educativos propiciadores del aprendizaje autónomo de los alumnos.

**Palabras clave:** educación; profesor; universidad; práctica pedagógica; enseñanza

### **Abstract.**

The 21st century university is called upon to create the conditions to foster student-centered learning and to use innovative teaching methods in its training, research and extension functions. To this end, it is proposed to promote a teaching staff with innovative practices, capable of teaching students how to learn and think. The objective was to describe the theoretical perspectives on the university system and teaching practices. The methodology was non-experimental, descriptive, based on articles and books. The main results highlight the role of the University in the generation of spaces of continuous training of teachers directed to the innovation of their educational work with marked implication in their teaching-learning processes; the teacher is called to empower by updating his pedagogical skills and innovating his practices in the management of techniques and educational resources conducive to autonomous learning of the students.

**Keywords:** education; teacher; college; pedagogical practice; teaching

## Introducción.

Formar al profesorado como profesionales reflexivos e investigadores debe ser una prioridad para un sistema educativo que busca la mejora de su alumnado en el manejo de información compleja y la resolución de problemas de forma creativa y divergente (Fernández, Arias, Fernández, Burguera y Fernández, 2016). En efecto, la universidad del siglo XXI está llamada a crear las condiciones para fomentar un aprendizaje centrado en el estudiante y hacer uso de métodos de enseñanza innovadores en sus funciones de formación, investigación y extensión, para ello, requiere instalar una cultura pedagógica que trascienda de los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje a uno capaz de formar a los estudiantes como ciudadanos críticos y activos con predisposición de su conocimiento al servicio de la sociedad, esta situación conlleva a la necesidad de la reconfiguración de la práctica docente.

En este marco institucional, los docentes se convierten en mediadores, diseñadores de entornos de aprendizaje y propiciadores del aprendizaje autónomo de los alumnos, para lo que se le exigen competencias pedagógicas, manejo de técnicas y recursos educativos. Ante este nuevo planteamiento, los alumnos no pueden ser meros receptores y reproductores de los conocimientos transmitidos por el docente (Gargallo, Suárez, Garfella, y Fernández, 2011). Para afrontar esta problemática es menester que el propio sistema universitario instaure mecanismos de aseguramiento de la formación continua del profesorado reconociéndolo como el protagonista del cambio de paradigmas tendientes al desarrollo de competencias complejas en los estudiantes, la necesidad del docente de innovar sus prácticas de enseñanza aprendizaje se constituye en una tarea de primer orden que requiere del apoyo de toda la comunidad educativa vista como sistema universitario.

Si bien, mucho se ha avanzado en los últimos tiempos en la instauración de mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa a nivel mundial, aún restan desafíos que allanar, entre ellos, lograr superar las prácticas pedagógicas obsoletas y transitar desde un modelo expositivo e individualista centrado en la enseñanza del docente a un modelo constructivista y cooperativo con fuerte apego a la interacción con el alumno y con el desafío de lograr desarrollar competencias no solo de orden cognitivo sino sobre todo, de conciencia y amplitud de su marco de acción con la realidad social.

Como objetivo se propone describir las diversas perspectivas teóricas acerca del sistema universitario y las prácticas docentes innovadoras; se trazaron las siguientes preguntas como guía de la revisión: ¿Existe un modelo de universidad en particular que facilite las innovaciones de las practicas docentes? ¿Cuál es el papel de las instituciones de educación superior en la gestión del conocimiento e innovación? ¿Cuál es el rol del docente en la reconfiguración de su práctica? ¿Cuál es el alcance de la formación profesional del docente como factor de calidad educativa? ¿Qué importancia tienen las competencias pedagógicas profesionales del docente? ¿Los estándares profesionales contribuyen a un perfil docente ideal?

## **El modelo de Universidad como facilitador de innovaciones.**

En palabras de Kerr (2001), la Universidad significa muchas cosas para muy diferente gente. En general, existe coincidencia en que cada Universidad se organiza de un modo diferente y emplea metodologías diversas para alcanzar la búsqueda del conocimiento, es la institución en la se promueven los procesos de enseñanza aprendizaje de orden superior de tipo profesionalizante, extendiéndose luego a la de formación continua.

Acerca de los modelos de Universidad, se destaca que la Universidad contemporanea se forma a partir de tres modelos bien diferenciados (Sotelo, en Rumbo, 1998):

- El modelo anglosajon, en que la Universidad esta orientada, por lo general, a educar a la nobleza y a las clases sociales dominantes como las de Oxford y Cambridge.
- La Universidad Napoleónica o Imperial, producto de la voluntad del Estado, el cual la crea para su servicio, es de tipo profesionalizante y puede considerarse el primer modelo burocratico de Universidad.
- La Universidad alemana, basada en el pensamiento filosofico idealista aleman, cuyo modelo propugna la enseñanza de conocimientos acabados, enseña a investigar; los grandes pensadores como Goethe y Kant provienen de éste modelo.

Encontrar un modelo de Universidad con la cual se determinen parametros de calidad es una utopia considerando que a lo largo del tiempo estas organizaciones sociales han sido objeto de cambios y constantes adaptaciones dirigidas a responder a las necesidades de la sociedad de cada epoca y lugar, de tal forma, que hoy día se cuenta con una diversidad de universidades con características propias; de ésta situacion se desprende que las practicas docentes estan enmarcadas a los modelos de Universidad donde un docente se desempeña como facilitador de aprendizajes y donde sus ideas de innovación de su practica se ven por tanto, condicionadas.

A su vez, la Universidad como organización con estructura organizativa posee fuerte influencia sobre las personas que trabajan en ella y, al mismo tiempo, una incidencia de las personas en las estructuras organizativas que las albergan. Un contexto organizativo nefasto hará dificiles las relaciones entre las personas y escasamente eficaz su esfuerzo para alcanzar los logros que se pretende conseguir (Santos, 2000). De ahí la importancia de trabajar por un ambiente constructivo mutuo que pueda dar respuesta a las necesidades de la institución y de las personas que laboran en ella, el esfuerzo de la Universidad debe encaminarse al aseguramiento de las condiciones para que en ella se enseñe, dotando a los docentes de los medios necesarios y la organización adecuada para el cumplimiento eficaz de su función.

## **Las instituciones de educación superior en la gestión del conocimiento e innovación.**

Las instituciones de educación superior se configuran como un elemento estructural del desarrollo del conocimiento, puesto que son las encargadas de la formación de capital humano avanzado, contribuyendo de manera significativa a la investigación, el desarrollo y la innovación (Rodríguez, Cohen, Pedraja, Aranedo y Rodríguez, 2014). La formación del capital humano es un compromiso ineludible de las instituciones de educación superior, entre ellas las universidades desde sus funciones primordiales de docencia, investigación y extensión; el desarrollo y sostenimiento de estructuras organizativas que permitan una proyección y consolidación de la gestión del conocimiento es vital para el logro de dicha finalidad.

En la misma línea, acerca de la expansión de las instituciones de educación superior (Hou, 2012) menciona que la rápida expansión de las instituciones de educación superior a través de todo el mundo y el aumento de la orientación de la educación basada en el mercado han provocado en los estudiantes, padres, educadores, empleadores y gobernantes un mayor interés en la actual calidad académica de las universidades. En efecto, los gobiernos de diversos países dirigen sus esfuerzos hacia procesos estandarizados de aseguramiento de la calidad educativa cada vez más exigida por la sociedad, un efecto de la gestión del conocimiento que se ve cristalizada en instituciones autónomas en su mayoría, cuya función es la evaluación constante del cumplimiento de criterios elementales de calidad.

También, Avendaño, Rueda y Paz (2017) consideran que el contexto específico de las actuales universidades está marcado al menos por dos procesos: la globalización y la sociedad del conocimiento. Esto implica para las universidades una mayor dinámica en términos de actividad investigativa y, en consecuencia, las prácticas de los docentes deben estar fuertemente afianzadas con la investigación tanto formativa como productiva. En este sentido, cobra relevancia la necesidad de revalorizar el conocimiento, desarrollar la capacidad de innovación y aumentar la cualificación de los talentos humanos de primer orden en el desarrollo de las competencias, es decir, del docente que a su vez debe contar con el apoyo eficaz del sistema universitario capaz de velar por la calidad de los procesos y del producto del sistema educativo.

En cuanto al aporte de la educación superior en el desarrollo del pensamiento complejo para gestionar el conocimiento e innovar los procesos de enseñanza aprendizaje, Tobón y Núñez (2006) afirman que el reto en la sociedad del conocimiento actual, es llegar al desarrollo del pensamiento complejo en las personas, cambiando y transformando las estructuras educativas tradicionales que han priorizado la formación, en la mayoría de las veces, de un modo de pensar simple. Es así, que en esa la transformación educativa en el contexto de la educación superior, el docente universitario está llamado a innovar sus prácticas, en algunos casos incluso desaprender para incorporar nuevos paradigmas, los tiempos actuales exigen del educador su empoderamiento con conocimientos y herramientas vigentes, un

docente no alfabetizado con la dinámica del mundo actual corre el riesgo de ser desplazado.

### **El rol del docente en la reconfiguración de su práctica.**

Los Ministros de Educación de países implicados en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) se han afirmado en la necesidad de que la universidad del siglo XXI cree las condiciones adecuadas para fomentar un aprendizaje más centrado en el estudiante y haga uso de métodos de enseñanza innovadores en ocasión de la Declaración de Bucarest (2012). Esta coyuntura universitaria europea ha puesto su mirada hacia el cambio en la cultura docente y la reconfiguración del papel de profesores y alumnos, buscando promover la ciudadanía crítica y activa dispuesta a poner el conocimiento al servicio de la sociedad (Santos, Jover, Naval, Álvarez, Vázquez y Sotelino, 2017). Es así, que en esa la transformación educativa el docente universitario está llamado a auto transformarse, a reciclarse, desaprender para incorporar nuevos paradigmas, los tiempos actuales exigen del educador su empoderamiento con conocimientos y herramientas vigentes, un docente no alfabetizado con la dinámica del mundo actual corre el riesgo de ser desplazado.

En América Latina, una de las problemáticas más relevantes para las universidades es la poca efectividad de la formación investigativa (Hurtado de Barrera, 2002). Este problema está relacionado con el perfil profesional del docente y su práctica en aula, si se considera a la investigación educativa como un factor de calidad de la educación y el sistema universitario se encuentra con la mayoría de docentes sin capacidades investigativas es de esperar que con esta debilidad el profesional docente no pueda contribuir de forma significativa en el desarrollo de capacidades complejas en sus estudiantes, y por ende, no contribuya a la innovación de sus prácticas.

En efecto, para lograr enseñanzas de calidad es de reconocer al docente como protagonista clave en el desarrollo de las competencias del perfil de salida de cada titulación por parte de sus estudiantes y es categórico que para ello la profesionalidad y experticia del docente universitario juega un preponderante papel, dejando atrás la tradicional concepción del rol del profesor como transmisor de conocimientos y del estudiante como receptor pasivo, sustituida en la actualidad por procesos complejos donde convergen la multi e interdisciplinariedad en contextos multiculturales.

### **Formación profesional del docente como factor de calidad educativa.**

De la Orden (1988, pág. 154) ha definido la calidad de la educación como *"un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos"*. En este sentido, el sistema universitario entendido como un andamiaje de elementos que comprenden tanto, la estructura organizativa,

infraestructura edilicia y recursos, talentos humanos e insumos didácticos requieren dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de estándares de calidad que hagan posible alcanzar niveles aceptables de funcionalidad, eficacia y eficiencia con criterios pre establecidos para su control y retroalimentación constante en procura de la ansiada calidad educativa.

La formación del profesorado para Medina (1989, pág. 47) es *“la preparación y emancipación profesional docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”*. En efecto, cuando de prácticas innovadoras se trata es de reconocer que el esfuerzo debe darse en todo el plantel docente, de manera a que la sinergia sea positiva y promueva el desarrollo de capacidades complejas en los estudiantes desde las distintas áreas del saber del currículo, la formación tanto inicial como continua del docente es de vital trascendencia.

Por su parte, González y González (2007) expresan que la complejidad del nuevo rol que cumple el docente universitario plantea la necesidad de comprender su desarrollo profesional como un proceso de desarrollo personal que trasciende el dominio de conocimientos y habilidades didácticas y exige la formación del docente como persona en el ejercicio de la docencia. En efecto, el docente universitario está llamado a formarse y ejercer su práctica de forma integral, es decir, con la conjugación del componente técnico profesional relacionado a su disposición constante al cambio, la innovación y mejora de su práctica; y el componente ético inherente a su responsabilidad en la formación de los estudiantes.

En la misma línea, desde la perspectiva del rol institucional y su compromiso en la formación del docente, Torra (2013) expresa que no se asegura de que el compromiso por la mejora continua de la calidad educativa sea aceptado en igual medida por todo el equipo docente, ni por todas las instituciones. Para que el profesorado pueda mejorar su formación como docente, es muy importante su disposición, pero tanto o más lo es que las instituciones universitarias posean una oferta formativa que cubra las necesidades docentes y les ayuden a perfilar su competencia pedagógica. Por ello cabe destacar la importancia de la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado, haciendo posible que estos concuerden con el perfil de formación de la universidad y adecuados al contexto. (Montes y Suarez, 2016).

En este sentido, se hace presente de forma insoslayable el compromiso de las instituciones educativas en la formación continua de sus docentes dirigida a la innovación constante de su quehacer educativo con marcada implicancia en sus procesos de enseñanza aprendizaje.

## **Las competencias pedagógicas profesionales**

Las competencias pedagógicas profesionales son definidas como aquellas que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso enseñanza-aprendizaje en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los y las estudiantes (Addine, 2007). En efecto, al estudiar la relación entre las prácticas docentes innovadoras y el sistema universitario se hace necesario reconocer que el profesional docente debe estar dotado de competencias pedagógicas que posibiliten desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos de forma contextualizada al entorno y ámbito de actuación profesional desde una perspectiva integral de la educación.

El profesor es importante en el proceso de innovación de su propia práctica, en la línea de Hoyle (1980) el profesor es importante en tres aspectos:

- Puede ser innovador independientemente a nivel de aula.
- Puede actuar como propugnador de una innovación entre sus colegas.
- En último término, es el profesor el que tiene que realizar la innovación a nivel de aula.

En ese sentido, se hace imperiosa la necesidad de involucrar a todo el estamento docente de una institución para trabajar en la línea de innovación de sus prácticas de manera conjunta, al tiempo de aprovechar como motivadores a aquellos docentes destacados por sus ideologías determinadas que persiguen la mejora de la calidad de la enseñanza de forma autónoma y voluntaria.

Acerca de la práctica docente en su perspectiva de transformación, Freire (1990) menciona que ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera praxis. La conciencia, no se trasforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo, supone una conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica. Así pues, queda evidenciada la necesidad de transitar de las palabras a los hechos y propiciar espacios de desarrollo intencional de renovación educativa que concrete de forma sostenible la formación continua del docente con implicancia en sus prácticas.

## **Estándares profesionales del docente**

Escudero (2006), ha realizado una agrupación de competencias y estándares en tres grandes núcleos:

- Conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social.
- Capacidades de aplicación del conocimiento: i) la planificación de la enseñanza; ii) selección y creación de tareas significativas; iii) creación de oportunidades



instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal; v) uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo; vi) el uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente; vii) la evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje.

- Responsabilidad profesional a través de: i) una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docentes.

El desarrollo de competencias según, Pozo y Mateos (2013) requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento.

De ahí que, para el desarrollo de las competencias y estándares propuestos es necesario contar con profesionales docentes altamente capacitados con dominio de los conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales, que sepan crear ambientes para enseñar a aprender y, sobre todo, estén cualificados para diagnosticar la situación del aula, el ritmo y el modo de aprendizaje de sus alumnos, sin olvidar incorporar el contexto sociocultural en el ámbito del aula. En definitiva, el docente necesita conjugar los conocimientos y procesos con su propia actitud hacia el cambio e innovación constante de su práctica docente sometida a una valoración crítica con miras al análisis objetivo de su actuación, postura y decisión.

Acerca de la corriente filosófica que puede aportar al desarrollo de competencias, según Badilla y Chacón (2004), es el construccionismo el que cobra vigencia en este tiempo ante los interrogantes que surgen en educación sobre cómo se enseña a pensar, cuáles son los contextos de aprendizaje, cómo se promueve el aprendizaje activo, entre otras. Por esta razón, es necesario considerar las premisas de esta corriente que fomenta la creatividad, autonomía y estimula el aprendizaje en la medida que el estudiante asume nuevos roles y se convierte en responsable de su proceso, para ello, surge con vehemencia el llamado a la apropiación de los docentes en la movilización de las competencias pedagógicas, comunicativas, de gestión, investigativas y tecnológicas tendientes a favorecer cambios en la educación.

## **Conclusión.**

Las posturas teóricas y reflexiones presentadas evidencian en primer término que no existe un modelo de universidad en particular que facilite las innovaciones de las prácticas docentes, hoy día se cuenta con una diversidad de universidades con características propias; de ésta situación se desprende que las prácticas docentes están enmarcadas a los modelos de Universidad donde un docente se desempeña como facilitador de aprendizajes y donde sus ideas de innovación de su práctica se ven por tanto, condicionadas.

Acerca del papel de las instituciones de educación superior en la gestión del conocimiento e innovación se concluye que el reto en la sociedad del conocimiento actual es llegar al desarrollo del pensamiento complejo en las personas, cambiando y

transformando las estructuras educativas tradicionales, el docente universitario está llamado a innovar sus prácticas, en algunos casos incluso desaprender para incorporar nuevos paradigmas, los tiempos actuales exigen del educador su empoderamiento con conocimientos y herramientas vigentes, un docente no alfabetizado con la dinámica del mundo actual corre el riesgo de ser desplazado.

Respecto al rol del docente en la reconfiguración de su práctica el sistema universitario requiere instaurar capacidades investigativas en su plantel docente de manera a contribuir de forma significativa en el desarrollo de capacidades complejas en sus estudiantes donde su profesionalidad y experticia juega un preponderante papel para sustituir la tradicional concepción del rol del profesor como transmisor de conocimientos y del estudiante como receptor pasivo, y reemplazarla por procesos de enseñanza aprendizaje innovadores en consonancia a los tiempos actuales.

En cuanto al alcance de la formación profesional del docente como factor de calidad se concluye que el docente universitario está llamado a formarse y ejercer su práctica de forma integral, es decir, con la conjugación del componente técnico profesional relacionado a su disposición constante al cambio, la innovación y mejora de su práctica, así como también, el componente ético inherente a su responsabilidad en la formación de los estudiantes.

Así mismo, acerca de la importancia que tienen las competencias pedagógicas profesionales del docente queda evidenciada la necesidad de transitar de las palabras a los hechos y propiciar espacios de desarrollo intencional de renovación educativa que concrete de forma sostenible la formación continua del docente con implicancia en sus prácticas pedagógicas.

Por último, acerca de la contribución de los estándares profesionales existe coincidencia en que el perfil del docente innovador es el de un profesional capaz de desarrollar su actividad luego de planificarla con base al análisis del contexto, con habilidad de dar respuesta a la sociedad cambiante, fomentar al mismo tiempo el respeto a las individualidades y la diversidad en los sujetos, con autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad educativa.

## **Bibliografía.**

- Addine, F. (2007). *Didáctica. Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Avendaño, W., Rueda, G. y Paz, L. (2017). La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública. (Spanish). *Cuadernos De Contabilidad*, 17(43), 157. doi: 10.11144/Javeriana.cc17-43.ifpd.
- Badilla, E. y Chacón, A. (2004). Construccinismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Actualidades investigativas en educación*. 4.1-12.
- De la Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-161.

- Escudero, J. (2006). El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica* (pp. 84-108). Murcia: Universidad de Murcia.
- Fernández-Fernández, S., Arias, J., Fernández-Alonso, R., Burguera, J. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *Relieve*, 22(2), art. 3. Doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- González, M. R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.  
Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Hou, A. (2012). Impact of excellence programs on Taiwan higher education in terms of quality assurance and academic excellence, examining the conflicting role of Taiwan's accrediting agencies. *Asia Pacific Education Review*, 13(44), 77-88.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En Hoyle, E. y Megarry, J. (eds). *Professional development of teacher*. London. Kogan Page.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Kerr, C. ([2001]/2003). *The uses of the university* (5ª. ed). Cambridge, MS:Harvard University Press.
- López, F. (1997). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Medina, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Montes, D. y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.  
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. (En prensa) en *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2007, ISSN: 1133-9810. España: Graó.

- Pozo, J. y Mateos, M. (2013). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje, en J. Pozo y P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid: Morata, pp. 54-69.
- Rodríguez, E., Cohen, W., Pedraja, L., Araneda, C. y Rodríguez, J. (2014). La gestión del conocimiento y la calidad de la docencia de postgrado en las universidades: un estudio exploratorio. *Revista Innovar Journal*. 24(52), 59-66.
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Santos, M., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J., Vázquez, V. y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71, doi: 10.5944/educXX1.17806
- Santos, M. (2000). El círculo visioso/virtuoso de la organización educativa, en Rivas, J. (coord.). *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Madrid: Ediciones Aljibe, pp. 125-136.
- Tobón, S. y Núñez, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN* setiembre-diciembre 2006.

**As contribuições das novas tecnologias para o processo de ensino  
aprendizagem da matemática na visão dos professores de duas escolas da  
cidade de Campina Grande-Paraíba.**

*(The contributions of the new technologies to the learning process of mathematics in  
the view of the teachers of two schools in the city of Campina Grande-Paraíba)*

**Flaviano Aguiar Silva**

Escola Municipal Professora Maria Anunciada Bezerra  
Campina Grande Paraíba-Brasil.

*Páginas 23-37*

*Fecha recepción: 02-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

**Resumo.**

Esta pesquisa um recorte da dissertação, que teve por objetivo determinar o grau de contribuição dos laboratórios de informática no desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas. A metodologia da pesquisa teve cunho qualitativo do tipo descritiva. O universo estudado compreendeu os professores de duas Escolas Municipais em bairros diferenciados de Campina Grande - PB. Verificou-se que o laboratório de informática, contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas nos alunos, dentro de um espaço de descobertas, criações e acima de tudo de construção do conhecimento, sendo fundamental que os educadores passem a refletir mais sobre sua prática dentro de uma perspectiva de que ensinar é construir o conhecimento por meio da interação alunos. Assim, a disciplina e o computador podem ser aliados na aprendizagem. Contudo, muitos professores ainda não estão preparados para manusear essas máquinas ou de até propor aulas de qualquer outra atividade didática nos laboratórios de informática.

**Palavras – chave:** laboratórios; informática; contribuição; ensino; matemática

**Abstract.**

This research a cut of the dissertation, whose objective was to determine the degree of contribution of the computer labs in the development of mathematical skills and competences. The methodology of the research had qualitative character of the descriptive type. The studied universe comprised the teachers of two Municipal Schools in different districts of Campina Grande - PB. It was verified that the computer laboratory contributes to the development of mathematical skills and competences in the students, within a space of discoveries, creations and, above all, knowledge construction, it is fundamental that educators begin to reflect more on their practice within A perspective of which teaching is to build knowledge through the interaction of students. Thus, discipline and the computer can be allies in learning. However, many teachers are not yet prepared to handle these machines or even offer classes in any other didactic activity in computer labs.

**Keywords:** laboratories; Computing; contribution; teaching; mathematics

## 1.-Introdução.

Atualmente a educação no Brasil é um dos temas discutidos por todos os setores da sociedade em especial pelos profissionais da educação. Ao mesmo tempo as propostas para a Educação no Brasil trazem enormes desafios aos professores, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

Na sociedade brasileira o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras, em decorrência das novas concepções da educação, dos novos paradigmas sobre o desenvolvimento humano e os impactos das novas tecnologias da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Diante da oferta dessas novas tecnologias, vemos a sociedade caminhar para uma nova proposta cognitiva. Ambientes informatizados ampliam cada vez mais nossas capacidades intelectuais.

Objetivo geral, foi de: Analisar qual o grau de contribuição dos laboratórios de informática no desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas aos alunos das escolas Municipais da cidade de Campina Grande.

Objetivos Específicos foi de: -Verificar os diferentes usos que os professores e alunos fazem da sala de informática; - Conferir a quantidade de professores que se capacitaram para a utilização das ferramentas tecnológicas; - Averiguar mudanças ocorridas no ensino aprendizagem da matemática na rede municipal com a utilização das tecnologias em sala de aula.

Sendo, que utilização dos laboratórios de informática nas aulas de matemática podem contribuir e ou até desafiar o aluno a pensar e, ao mesmo tempo, levá-lo a articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos, conduzindo-o a uma mudança de paradigma com relação ao estudo da matemática.

A realização deste trabalho justifica-se por perceber a dificuldade de aprendizagem dos alunos principalmente na matemática, tais como as quatro operações e situações problemas. Procura-se uma nova prática pedagógica que não seja apenas da representação oral e ou da escrita, mas, sim da representação digital, levando em consideração que o desenvolvimento do ser humano está baseado na interação, para Vygotsky, aprender envolve interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Entretanto, a evolução das novas tecnologias apresentam possibilidades de ensino, em especial para o ensino da Matemática, onde uma grande variedade de programas de computadores está dando um significado especial na construção do conhecimento. A simples inserção de recursos tecnológicos não significa aprendizagem, é preciso qualidade na sua utilização e essa qualidade vai depender de como as propostas são interpretadas pelos professores.

A presença de programas de computadores para uso educacional tem chamado à atenção de professores e alunos, pois, a utilização desses recursos didáticos pode motivar o ensino e a aprendizagem, diversificando as metodologias de ensino. Diante desse cenário, o trabalho, busca aprofundar no debate acerca do grau de contribuição dos laboratórios de informática no desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas nos alunos das escolas Municipais da cidade de Campina Grande.

## **2.-As mídias no cotidiano escolar.**

A palavra mídias está tão presente no nosso cotidiano que, à primeira vista, parece desnecessário discutir o seu significado. Entretanto, Santaella (2003; 2009) adverte que não existe um consenso quanto ao significado do termo que, etimologicamente, vem da palavra mídia, plural da palavra meio, cujos correspondentes em latim são *media* e *médium*, respectivamente. Por sua vez, Caramella (2009) nos lembra que, desde esta sua origem, tais substantivos são ambíguos, assumem significados diversos, mas estão quase sempre “[...] relacionadas à mediação, isto é, algo que está no lugar de outra coisa; ou ainda, algo que se conhece através de” (2009, p. 25). Assim, pode-se dizer que mediar significa conhecer através de (Ferrara, 1981).

Santaella (2009) discute também o uso do termo novas mídias que, segundo ela, está associado ao uso do computador, assinalando que por traz do emprego desta expressão está ocorrendo uma profunda revolução cultural, afinal, como complementa Caramella “[...] a introdução de um novo meio reconfigura, de maneira irreversível, modos de perceber, pensar, comportar, viver. E reconfigurar é criar uma outra ordem, um modo de organizar, pensar” (Caramella, 2009, p. 31).

De fato, Baitello Jr. ressalta que a distribuição de símbolos e imagens, seja ela feita pelos códigos da visualidade, ou por outros códigos, cria grandes complexos de vínculos comunicativos – grupos, tribos, seitas, crenças, sociedades, culturas – e, com isso, cria realidades que não apenas podem interferir na vida das pessoas, como de fato determinam seus destinos, moldam sua percepção, impõem-lhes restrições, definem recortes e janelas para o seu mundo. (2001, p.8).

Hoje, vemo-nos em face de uma ampla variedade de meios e utilizamos com frequência a palavra mídias para nos referirmos a: rádio, televisão, vídeo, jornal, computador, máquina fotográfica e filmadora, dentre outros. Contudo, cabe-nos lembrar que o corpo humano também é uma mídia, visto que é um dos recursos que usamos para produzir e comunicar mensagens. Mas, ao longo dos tempos, esta mídia- o corpo humano - vem sendo complementada por outras, que podem nos fazer ouvidos ou vistos à distância (sinais de fumaça, papel e caneta, telégrafo, telefone, máquina fotográfica, rádio, televisão e vídeo, computador, dentre outros). Desse modo, atualmente, presenciamos:

### **2.1.-O computador e a Matemática.**

O computador tem desempenhado um importante papel na promoção do ensino e da aprendizagem nas aulas de Matemática. A Matemática concebida como área do conhecimento que mais reprova e complicada para muitos alunos, vem sendo motivo de estudo para muitos pesquisadores e curiosos que procuram compreender como é possível mudar essa situação. Desse modo, é necessária uma relação viável entre o computador e a Matemática para que se possa destacar o quanto é importante perceber o valor de interação entre alunos e professores como integrantes de uma rede de produção de conhecimento através do laboratório de informática.

Na formação estudantil, o aluno pode compreender e estar preparado para cooperar com os outros colegas, tanto na área das exatas, a partir de atividades no laboratório de informática, com a característica de uma proposta interdisciplinar, possibilitada por meio da troca imediata de informações como nas outras áreas do conhecimento. Desta forma, os fenômenos podem ser conhecidos na sua totalidade, ao invés de serem recortados ou separados, em virtude das várias especialidades existentes, possibilitando que cada aluno se familiarize com o potencial que o computador tem e pode com o trabalho em equipe.

Há milhares de redes de colaboração, pois com a introdução das novas tecnologias e suas interfaces que se modificam a cada dia, têm provocado mudanças curriculares, às novas dinâmicas da sala de aula, ao "novo" papel do professor e ao papel das mesmas nesta sala de aula. (Borba, 1999, p.285)

Estamos em uma fase de transição, a educação matemática mediada pelo computador é muito incipiente para avaliar a aprendizagem efetiva. Ainda predominam escolas no modelo centrado no professor, enquanto que o processo de interdisciplinaridade tem foco no aluno e objetiva aproveitar todo o seu potencial participativo.

Desta forma, surge a possibilidade de independência dos alunos pela busca do conhecimento através de uma aprendizagem flexível, pessoal e grupal. Um aluno conectado pode tirar dúvidas e trocar resultados, pois o computador proporciona que o aluno interaja e estabeleça relações de interdependência com o meio.

Para que o uso do laboratório de informática nas aulas de Matemática como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem tenha todo o seu potencial explorado, é necessário estruturar aulas através de um projeto pedagógico que inclui o seu domínio, uma vez que as tecnologias são utilizadas para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Uma ferramenta importante neste processo são os computadores com a vantagem de permitir um ambiente de interatividade entre os alunos e professores, mas por outro lado existe a necessidade que se tenha um laboratório de informática estruturado com ambiente propício e equipado com espaço físico adequado, ventilação e internet para que todos estejam conectados ao mesmo tempo, com



diversidade de ideias com velocidade na troca de informações e reflexões, requerendo uma dinamicidade de pensamento do professor.

### 2.3.-As habilidades e competências do Professor de Matemática.

Uma característica da prática profissional é que ela envolve uma série de ações que os professores de matemática não sabem muitas vezes descrever com precisão evidenciando que existe um saber que se constrói no próprio fazer. O professor de matemática cria um estilo próprio e pessoal de trabalhar através das experiências, sendo assim ele também cria um estilo próprio de refletir.

O docente deve ser um permanente pesquisador de sua prática, sendo assim um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes da mesma, ou seja, um sujeito que domina o seu trabalho por meio da pesquisa como princípio educativo. Refletir na ação é refletir no momento da prática, pois é uma condição para o ser professor, olhar-se no momento da ação. Refletir sobre a ação é retomar constantemente o seu fazer para perceber potencialidades ou falhas no momento da prática docente, possibilitando superação das falhas, ou seja, olhar-se após a ação.

Estas reflexões devem provocar análises, discussões e, em consequência mudanças e transformações, na prática docente, num sentido positivo para a educação. Segundo Frizzo (1998, p. 142) "... os saberes profissionais se geram a partir da experiência, mas se tornam mais concretos a partir da reflexão sobre estas práticas. Quando falamos de refletir sobre as práticas, falamos de refletir sobre a escola, os alunos e toda a comunidade escolar".

Além de refletir sobre suas práticas docentes, o professor de matemática precisa em primeiro lugar refletir sua principal função, porque apenas para informar não é necessário professor, o mundo da mídia faz isto de modo mais acessível e agradável.

Refletindo sobre os saberes profissionais no ensino de matemática, entende-se que o professor de matemática deve ser educador e não transmissor de conteúdo é preciso didática, ser pesquisador, dar sentido ao conteúdo, ter objetivo de formar cidadãos críticos, conhecer seus alunos. Quem é professor deve gostar de trabalhar e educar. É claro que há dificuldades no decorrer da profissão, pois educar e ensinar é complicado, é um mundo de incertezas e de tarefas que envolvem alguns riscos, bem como, como pré-requisito fundamental, paixão pela tarefa de ensinar.

Os profissionais com o perfil desejado no ensino da matemática, devem ter como objetivos em si mesmos algumas habilidades ou competências; tais como:

- Capacidade de encaminhar solução de problemas e explorar situações, desenvolver relações, conjecturar, argumentar e avaliar.
- Capacidade de contextualizar e inter-relacionar conceitos e propriedades bem como de utilizá-los em outras áreas do conhecimento e em aplicações variadas.

- Domínio dos conteúdos matemáticos e criatividade constante, a seguir, no rol de conteúdos curriculares mínimos. É importante ressaltar que estes foram pensados de modo a garantir, não só os objetivos, como propiciar o necessário distanciamento e visão abrangente de conteúdos além daqueles que deverão ser ministrados.
- Capacidade de utilização em sala de aula de novas tecnologias como vídeo, áudio, computador, internet entre outros.
- Capacidade de desenvolver projetos, avaliar livros textos, softwares educacionais e outros materiais didáticos.
- Capacidade de organizar cursos, planejar ações de ensino de matemática e aprendizagem.
- Vivência direta com a instituição de ensino.
- Conhecimento das propostas ou parâmetros curriculares, bem como das diversas visões pedagógicas vigentes.
- Poder formular a sua própria concepção diante das correntes existentes.

Segundo Valente, o computador pode ser usado na educação como máquina de ensinar ou como ferramenta para ensinar. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico esse é o paradigma instrucionista. Alguém implementa no computador uma série de informações, que devem ser passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercício e prática ou jogo. Entretanto, é muito comum encontrarmos essa abordagem sendo usada como construtivista, ou seja, para propiciar a construção do conhecimento na "cabeça" do aluno. Como se os conhecimentos fossem tijolos que devem ser justapostos e sobrepostos na construção de uma parede. Nesse caso, o computador tem a finalidade de facilitar a construção dessa "parede", fornecendo "tijolos" do tamanho mais adequado, em pequenas doses e de acordo com a capacidade individual de cada aluno. (Valente, 1999)

#### 2.4.-A informática como recurso pedagógico.

Estamos vivendo uma grande evolução cultural, que prioriza o pensar, resgatando no homem a figura essencial para direcionar o futuro e o uso adequado das tecnologias. A informática, dentre todas essas tecnologias, é certamente a mais promissora e oferece ao educador mais possibilidades e recursos para auxiliar na sua tarefa de ensinar.

O uso do computador no ensino propicia ao aluno uma aprendizagem entrelaçada a representações, situações problemas, novos significados e novas linguagens. Quando o aluno entra em contato com o computador novos conhecimentos e conjecturas podem ser criadas, assim como podem se estabelecer novas dúvidas e problematizações. Um problema pode remeter a outro, gerando ideias e questionamentos. O poder do computador como ferramenta educacional é indiscutível, por isso é crucial que os professores permitam aos alunos ter acesso ao computador, conforme Borba (2001):

O acesso à Informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma „alfabetização tecnológica “. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania (Borba, 2001, p. 17).

Nos últimos anos ampliou-se o acesso à informática nas escolas, a grande maioria dessas instituições de ensino tem uma sala de informática onde o professor pode ir “dar” sua aula, em geral os alunos estão tendo oportunidades de interagir com o computador e a internet. O uso da informática amplia as possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem, porém não pode ser somente o uso de mais um ou de outro recurso, faz-se necessário uma mudança de paradigmas pedagógicos.

## 2.5.-Pontos fortes e fracos das aulas de informática.

Alguns pontos fortes e fracos na utilização da informática educativa nas escolas, as maiores dificuldades estão nas escolas onde não se tem autonomia para utilização dos softwares, já é pré-determinado pela administração pública, como também a dependência de uma só equipe de profissionais para solucionar problemas técnicos nos computadores, trazendo assim uma limitação e às vezes atrasos no funcionamento das aulas devido a esta dependência.

### 1º.- Pontos fortes

- a) Utilizado como instrumento didático;
- b) Mais eficiência na aprendizagem dos alunos;
- c) Possibilidade de alcançar o mundo através da internet/pesquisas;
- d) Interação com as outras disciplinas (quando está no currículo);
- e) Aulas mais dinâmicas;
- f) Autonomia dos trabalhos escolares;
- g) Motivação e criatividade, tendo em vista as ferramentas pedagógicas;
- h) Ambiente de autoajuda facilitando a concentração.

Segundo Tajra (2011), os ambientes de informática contribuem positivamente para uma aprendizagem significativa, porém é importante que as pessoas envolvidas nos projetos, estejam abertas a novos desafios.

### 2º.- Pontos fracos

- a) Sem internet o avanço é limitado;
- b) Quando os professores não têm formação adequada;
- c) Quando as aulas não são planejadas para o laboratório, faltando a interdisciplinaridade entres os conteúdos do currículo da escola;
- d) Demora no conserto de computadores com defeito;
- e) A manutenção dos equipamentos era precária e monopolizada pelas políticas públicas (no caso da escola pública)

- f) Não há qualificação adequada do professor de informática bem como não existe o cargo regularizado pelo município da Campina Grande-PB;
- g) Não há quantidade suficiente de computadores em relação ao número de alunos;
- h) Não há cadeiras e mesas apropriadas, no que diz respeito ao layout e disposição na sala de informática dos alunos e professor.

Além de ser uma ferramenta pedagógica imprescindível, o planejamento também promove a utilização mais eficiente dos recursos e do tempo na escola. Quando todos os professores decidem previamente o que vão fazer e quando, fica mais fácil organizar o uso dos espaços comuns - como laboratórios, quadras poliesportivas e biblioteca ou sala de leitura - e dos equipamentos e recursos disponíveis, como TV, aparelhos de som e DVD, mapas, jogos etc.

Segundo Vasconcellos, algumas escolas começam a inserir no seu planejamento um trabalho muito especial, que é o planejamento do aluno. "Em geral, ele não planeja e não decide seus objetivos de aprendizagem", afirma. Mesmo ciente de que as escolas estão muito longe dessa experiência, ele considera importante que os professores, coordenadores pedagógicos e gestores pensem nisso. Isso pode ser realizado por meio de pausas avaliativas, momentos em que os professores explicitam quais eram suas intenções de ensino no bimestre e os alunos se posicionam em relação a elas.

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

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se o método qualitativo do tipo descritivo. A amostra utilizada se deu com 02 professores, da escola Municipal Manoel da Costa Cirne 02 professores, alunos e escola Municipal Lafayette Cavalcante, que trabalham com a disciplina "matemática". A entrevista se deu questões abertas destinadas aos Professores.

As técnicas utilizadas a observação e a entrevista focalizada, conforme Gil (1999, p. 120): [...] permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas sem se desviar do tema original, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. [...] utilizada para grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, conferindo ao entrevistado ampla liberdade para expressar-se sobre o assunto. Em relação à validação do conteúdo do questionário e do roteiro de perguntas da entrevista, estes foram validados por dois especialistas, doutores em educação.

Para a coleta dos dados, o instrumento utilizados a entrevista. O material coletado foi lido e agrupado conforme o tema, os objetivos e as finalidades da investigação e do que se pretende alcançar, na busca de significado dentre as respostas das entrevistas, explora-se as diferenças percebidas entre as falas.

#### 4.-Discussão dos resultados.

Para as análise e discussão dos resultados busca-se a relação entre as respostas dos entrevistados para equipará-las com o referencial teórico da pesquisa.

Tabela 1: Dados gerais dos professores

Prof. Escola nº. 01	Prof. Escola nº. 02
1- Sexo <i>01 (50%) – Masculino 01 (50%) - Feminino</i> 2- Faixa etária <i>02 (100%) – 36 a 45 anos</i> 3 -Formação acadêmica <i>02 (100%) – Graduado</i> 4 - Tempo de atuação na educação <i>01 (50%) - 5 a 10 anos 01 (50%)- 10 a 15 anos</i> 5- Professores com computador em casa com conexão a internet <i>02 (100%) – Sim</i> 6- O nível de conhecimentos e manejo dos Professores com a internet <i>02 (100%) - Avançado (além de elaborar documentos com informações de várias páginas em discos, abro e respondo ao correio eletrônico, chats e FTP)</i>	1- Sexo <i>01 (50%) – Masculino 01 (50%) - Feminino</i> 2- Faixa etária <i>01 (50%) – 26 a 35 anos 01 (50%) 36 a 45 anos</i> 3- Formação acadêmica <i>01 (50%) – Graduado 01 (50%) Mestrado</i> 4 - Tempo de atuação na educação <i>01 (50%) - 10 a 15 anos 01 (50%)- mais de 15 anos</i> 5- Professores com computador em casa com conexão a internet <i>02 (100%) – Sim</i> 6- O nível de conhecimentos e manejo dos Professores com a internet <i>01 (50%)- Médio (além de criar minha página de favoritos, salvo minhas páginas em discos, abro e respondo ao correio eletrônico).</i> <i>01 (50%) - Avançado (além de elaborar documentos com informações de várias páginas em discos, abro e respondo ao correio eletrônico, chats e FTP)</i>

Fonte: A propria pesquisa.

Tabela 2: Perguntas e respostas dos professores das 2 escolas

Questionamentos	Prof. Escola nº 01	Prof. Escola nº 02
1- Como os professores utilizam o computador	P1- Como recurso didático para suas aulas e como meio de comunicação" P2- Redigir trabalhos, como recurso didático para suas aulas, como fonte de informação, como meio de comunicação e como meio de publicação de material na internet	P1- Redigir trabalhos, como recurso didático para suas aulas, como fonte de informação e como meio de comunicação P2 - Redigir trabalhos, como recurso didático para suas aulas, como fonte de informação e como meio de comunicação
2- O gosto do professor pelo uso das TICs e a utilidade para as atividades profissionais e pessoais	P1- Sim, sempre que tenho oportunidade P2- Sim	P1- Sim, acredito que as novas TICs nos auxiliam na melhoria da aprendizagem P2- Sim, ultimamente é extremamente importante a informática
3- O uso das TICs na educação e a facilitação da ação docente, a facilidade de aprendizagem por parte dos alunos e uso das TICs na Educação	P1- Sim, varia de aluno para aluno e hoje em dia é essencial na educação P2- Sim, com um planejamento prévio, pode ser muito proveitoso	P1- Sim, a educação está se desenvolvendo devido ao uso das TICs, na qual o professor consegue dinamizar as aulas P2- Sim, o uso da informática facilita o meu trabalho pedagógico e melhora a aprendizagem dos alunos

4-A potencialização da atividade do professor de matemática com a utilização das novas tecnologias	P1- Sim, se as escolas tivessem laboratório P2 - Sim, na descoberta os alunos podem fixar melhor a aprendizagem	P1- Sim, acredito que uma sala mais equipada com computadores facilitaria a aprendizagem dos alunos P2- Sim, se as salas de informática funcionassem teríamos grandes contribuições para os alunos
5- O computador como auxílio no processo de ensino-aprendizagem, as mudanças na era digital, a concepção pedagógica e a incentivação por parte da escola para trabalho cooperativo entre o professor de matemática/fundamental I e o profissional da sala informatizada	P1- Sim, eu sempre procuro estar atualizado em relação as novas tecnologias P2 -Sim, tudo isso traria benefício nas salas de aulas	P1- O computador facilita a aprendizagem dos alunos, além de motiva-los com atividades interativas P2- Sim, se todas as escolas fizessem um trabalho pedagógico voltado para a integração da matemática, seria excelente
6- A formação continuada para o uso das TIC na sala de aula por parte dos professores	P1- Fiz nos últimos anos uma atualização oferecida pelo governo do estado P2 - Sim, a formação oferecida deixa muito a desejar	P1- Sim a formação existe, mas falta recursos tecnológicos para essa formação P2- Não, mas a secretaria de educação oferece essa formação
7- Os recursos informáticos da escola suficientes para utilização na ação docente e o Projeto Pedagógico da escola na contemplação do uso das TIC na educação	P1- Não, ainda são poucos os meios oferecidos pela escola P2- Os recursos são insuficientes mesmo constando no PPP	P1- Não, eu particularmente tecnologia nas salas de aula, mas a escola não exige isso P2- Não, pois não há sala de informática.

Fonte: A própria pesquisa.

Conforme tabela apresentada são múltiplos os indícios apresentados por este estudo de que a introdução das TICs na prática escolar, principalmente no uso das aulas de matemática, quando mediada pelo trabalho colaborativo e reflexivo de um grupo, tendo junto alguém com experiência no uso da informática, pode efetivamente desencadear um processo de mudança da cultura docente e da cultura escolar.

Ao analisar os professores das escolas pesquisadas verificou-se que todos fazem uso do computador e tem um nível avançado de manejo, o professor 1 da escola 1 diz que faz uso do computador *“como recurso didático para suas aulas e como meio de comunicação”* já o professor 2 da escola 1 fala *“redigir trabalhos, como recurso didático para suas aulas, como fonte de informação, como meio de comunicação e como meio de publicação de material na internet”*. Tal observação é vista também na fala dos professores da escola 2, P1 *“redigir trabalhos, como recurso didático para suas aulas, como fonte de informação e como meio de comunicação”* e P2 *“redigir trabalhos, como recurso didático para suas aulas, como fonte de informação e como meio de comunicação”*.

A formação continuada de professores é um desafio da educação em busca de resultados de aprendizagem e inovação no ambiente escolar. Em face desta evidência, Dowbor (2001, p.12) faz a seguinte análise:

O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade ao mundo da educação. [...] A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a

contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão, nos jornais com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola.

Em relação a formação continuada para o uso das TIC na sala de aula por parte dos professores, na escola 1, P1 *“Fiz nos últimos anos uma atualização oferecida pelo governo do estado”* e P2 *“Sim, a formação oferecida deixa muito a desejar”* na escola 2, P1 *“Sim a formação existe, mas falta recursos tecnológicos para essa formação”* P2 *“Não, mas a secretaria de educação oferece essa formação”*

É preciso, portanto que o Letramento Digital seja processo intrínseco ao professor e a escola sendo recomendada Formação continuada. Letramento digital, portanto significa não apenas saber como utilizar as tecnologias digitais, mas entrar em contato com ele de maneira significativa, entendendo seus usos e possibilidades em nossa vida social. (Educarede, 2007, p.12).

Almeida (2005, p.19-20) numa abordagem sobre informática e educação menciona as ações do PROINFO, definindo que esse programa causou impacto significativo nas Redes Estaduais, promovendo formação continuada de professores em TIC, e que cursos em EAD *online* colaboram “[...] para o desenvolvimento de escrita mais contínua, para os estudos colaborativos [...]”.

Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, executado no âmbito do Ministério da Educação através extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criado através Portaria Nº 522/MEC (Brasil, 1997), alterado pelo Decreto nº 6.300 (Brasil, 2007), no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE passa a ser Proinfo Integrado, atualmente coordenado pela Secretaria da Educação Básica.

#### 4.1.-Resultados da observação.

##### 4.1.1.-Na Escola nº. 1.

Ao acompanhar uma turma de 6º ano na escola 1, em aulas de matemática, no período de 10/10 a 10/12/2014, observou-se que o nível de interesse por parte dos alunos e professor(es) durante as aulas de matemática foi considerado bom, ou seja, regular, muitos alunos desinteressados e desestimulados.

Ao perceber o envolvimento/ interação da turma observada nas aulas de matemática, percebeu-se por parte dos alunos uma certa parcialidade, boa parte da turma atenta a aula e outra parte aparentemente sem gosto pela aula.

Verificou-se também que em parte houve a participação de alunos nas aulas de forma colaborativa com o professor, mas em outras situações houve a necessidade de intervenção por parte dos professores em relação a motivação, trabalho em

equipe/ interação e a capacidade de construção de conhecimentos. Tais ações dos fatores relacionados a construção de conhecimentos se dá em virtude dos alunos terem dificuldades em realizar as atividades propostas em sala de aula.

#### 4.1.2.-Escola 2.

Por outro lado, ao acompanhar uma turma de 6º ano na escola 2, em aulas de matemática, no período de 10/10 a 10/12/2014, observou-se que o nível de interesse por parte dos alunos e professor(es) durante as aulas de matemática também foi considerado bom, ou seja, regular, muitos alunos desinteressados e desestimulados.

Ao perceber o envolvimento/ interação da turma observada nas aulas de matemática, percebeu-se por parte dos alunos uma certa parcialidade, boa parte da turma atenta a aula e outra parte aparentemente sem gosto pela aula.

Verificou-se também que em parte houve a participação de alunos nas aulas de forma colaborativa com o professor, mas em outras situações houve a necessidade de intervenção por parte dos professores em relação a motivação, trabalho em equipe/ interação e a capacidade de construção de conhecimentos. Tais ações dos fatores relacionados a construção de conhecimentos se dá em virtude dos alunos terem dificuldades em realizar as atividades propostas em sala de aula, a falta de conhecimentos anteriores, a falta de livros didáticos, alunos com dificuldades de assimilar os conteúdos e a falta de uso do laboratório de informática devido a falta de manutenção.

#### 4.5- Análise geral dos resultados.

Colocado pelos professores, quando perguntado se o computador é um auxílio no processo de ensino- aprendizagem, dentro das mudanças na era digital, e a concepção pedagógica junto com a incentivação por parte da escola para trabalho cooperativo entre o professor de matemática/ fundamental I e o profissional da sala informatizada, o professor P1 colocou: *"O computador facilita a aprendizagem dos alunos, além de motiva-los com atividades interativas"* e o professor P2 *"Sim, se todas as escolas fizessem um trabalho pedagógico voltado para a integração da matemática, seria excelente"*.

"Em relação a observação feita nas turmas confirma-se o que se constata tanto nos gráficos quanto nas falas dos professores, a construção de conhecimentos se dá em virtude dos alunos terem dificuldades em realizar as atividades propostas em sala de aula, a falta de conhecimentos anteriores, a falta de livros didáticos, alunos com dificuldades de assimilar os conteúdos e a falta de uso do laboratório de informática devido a falta de manutenção.

A sociedade contemporânea tem apresentado inúmeros desafios para quem trabalha com educação e cada vez mais experiências apontam a Educação Digital como uma possibilidade de convergência da cultura social para uma cultura escolar que espelhe



os anseios do professor. No Brasil, a experiência em educação baseada em recursos da *Internet* tem crescido substancialmente, embora na maioria dos casos, não haja registros a respeito dessa crescente demanda de professores que buscam formação em tecnologia educacional.

## 5.-Conclusão.

Frente a todos os aspectos pesquisados quanto o uso dos computadores em atividades elaboradas pelos professores aos alunos na sala de informática. Primeiramente constata-se, que 1 das escolas não tem laboratório de informática e que a que tem laboratório de informática este não é utilizado por professores de nenhuma disciplina, inclusive a de matemática e que estes não estão preparados para manusear essas máquinas, muito menos propor aulas ou qualquer outra atividade didática nesse ambiente.

No tocante aos professores que se capacitaram para a utilização das ferramentas tecnológicas, observou-se que os professores reconhecem que a existência da formação e não a faz por falta de tempo, eles ainda não enxergam o computador como um recurso pedagógico, tal como outros recursos mais comuns de sala de aula: giz, lousa, livros. Isso talvez dificulte o processo de utilização significativa deste.

A pesquisa realizada demonstrou que falta interesse dos professores para que as mudanças ocorram no ensino aprendizagem da matemática dos alunos, mesmo sabendo que a matemática está impregnada em todo o entorno social do ser humano e se evidencia a cada nova aprendizagem. Todas as profissões da atualidade se apropriam do conhecimento matemático para criar, manter e sustentar regras, fórmulas, condutas etc. O pedreiro, a costureira, o cozinheiro, o engenheiro, o técnico e todos os demais profissionais dominam algum conhecimento matemático, mas nem sempre aprenderam nos bancos escolares, pois a transmissão do saber era hierarquizada e fria e poucos embora muito decorassem as regras, conseguiram fazer uma ponte entre o que a escola ensinava e o saber promissor do mercado de trabalho.

Pode-se dizer que a hipótese foi confirmada, porque a informática no ensino da Matemática é um elemento que pode contribuir para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, por isso a importância dos professores desenvolverem formas criativas para sua utilização.

Assim sendo necessário selecionar as vantagens de tais meios, para não tornar o que é novo no ambiente escolar em um momento cansativo e tampouco interessante para os alunos e sim contribuir com a discussão a respeito e propor aos professores o desafio de criar oportunidades para o processo de ensino aprendizagem.

## 6.-Bibliografia.

Borba, M. C.; Penteadó, M. G. (2012). *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Borba, M.C e Bicudo M. A. V. (org.). (2012). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez.
- Brasil *Ministério da Educação e da Cultura*. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n° 9394/96), Senado Federal, Brasília.
- Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. (2001). Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF.
- Baitello JR, N. *O tempo lento e o espaço nulo*. Mídia primária, secundária e terciária. In: Fausto N. (Org.). (2001). *Interação e sentidos no ciberespaço e na sociedade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Brandão, M. R. *Psicologia do Esporte*. In: A. Ferreira Neto; S. V. Goellner; V; Bracht (Orgs.). (1995). *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Caramella, E [et al.] (Org.). (2009). *Mídias: multiplicação e convergência*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Cavedini, P.; Kampff, A. J. C.; Machado, J. C. (2003). *Novas Tecnologias e Educação Matemática. Caderno Marista de Educação*.
- Citelli, A. O; Costa, M. C. C. (2011). *Ed comunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.
- D'Ambrósio, U. (1996). *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papirus. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.
- Demo, P. (2002). *Introdução à Sociologia: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2004). *Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento*. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Dowbor, L; Octavio I.; Paulo R. e Hélio S. (Orgs.). (2001). *Os desafios da Comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frizzo, M. (1998). *Recriando a interação profissional: a formação de professores de ciências na Unijuí*. Ijuí: ed. Unijuí
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gouvêa, S.F. (1999). Os caminhos do professor na era da tecnologia. *Revista de Educação e Informática* (São Paulo) SEE/FDE.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas - SP: Papirus.
- Machado, S. D. A. (2002). Engenharia Didática. In: Machado, S. D. A. *Educação Matemática: uma introdução*. 2ª ed. São Paulo: EDUC.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial.
- Mercedes, M. (2003). *A formação inicial de professores de matemática: fundamentos para a definição de um curriculum*. In: Florentini, D. *Formação de professores de matemática*. São Paulo: Mercado de Letras.

- Neto, B. H. (1999). Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. Fortaleza, *Revista Educação em Debate*.
- Oliveira, J.F.; Santos, C. A. (2009). *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Campinas: Educação & Sociedade.
- Paro, V. H. (2000). *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, L. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- Sampieri, R. H. et al. (2008). *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. ed. São Paulo: Mcgraw-hill.
- Santaella, Lucia. (2003). *Cultura das mídias*. 4a.ed. São Paulo: Experimento.
- Tajra, Sanmya Feitosa. (2011). *Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 8 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Érica.
- Valente, J. A. (Org.). (1995). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas. SP: UNICAMP -NIED.

## **A Ideologia Curupira na Corrupção do homem Brasileiro.**

*(The Curupira Ideology in Corruption of the Brazilian man)*

**Elson Glücksberg**

Professor Dr. em Ciência da Educação, coordenador do ensino fundamental na escola Valter Kunze no município de Sinop/MT- Brasil

*Páginas 38-57*

*Fecha recepción: 02-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumo.**

Neste Artigo propomos dados que referem postura corrupta adotada pelo homem brasileiro, com apelo à banalização de valores perenes. A antinomia está na "Ideologia Curupira do brasileiro com apelo ao patrimonialismo, herdado da Corte Portuguesa" com seu perfil mascateiro e extrativista, de cuja prática política se avizinha a anarquia social com flagelos de toda ordem. O problema evidencia em antigos historiadores sobre 'cultura e corrupção no Brasil', dando a etimologia do 'homem brasileiro' com modelos ideológico visto no falastrismo politiquero, na subversão social, no jeitinho, na vantagem em tudo, na impunidade jurídica. Neste cenário a vida do brasileiro deflagra a pouca ética; restando-lhe o espaço da dialética material e histórica. Nessa antinomia ética/dialética se encaixa o improvisado, o apadrinhamento, a falácia e a mazela societal. O alcance de dados de campo se deu através de perguntas dirigidas, junto à educadores públicos da região norte do Estado do Mato Grosso.

**Palavras-chave:** patrimonialismo; permissividade; postura; precária; corrupção

### **Abstract.**

In this article, we propose data that refer to the corrupt posture adopted by the Brazilian man, with an appeal for the trivialization of perennial values. The antinomy is in the "Curupira Ideology of the Brazilian with an appeal to Patrimonialism, inherited from the Portuguese Court" with its mascateiro and extractivist profile, whose political practice is close to social anarchy with flagella of all kinds. and corruption in Brazil ', giving the etymology of the 'Brazilian man 'with ideological models seen in political phrasaistrism, social subversion, little way, advantage in everything, in legal impunity. In this ethical/dialectic antinomy, improvisation, patronage, fallacy and societal maleness fit in. The scope of field data was given through questions addressed to public educators in the northern region of Brazil. State of Mato Grosso.

**Keywords:** patrimonialism; permissiveness; posture; precarious corruption

## 1.-Introdução.

Basta acessar a mídia eletrônica, especificamente nos diários quando nos defrontamos com expressiva quantidade de notícias dando referências à problemas de ordem moral, na esfera relacional dos brasileiros. Em sua maioria, notícias que envolvem políticos de qualquer nível social, que se valem de recursos públicos para a causa própria. A malversação do recurso público, beneficiado pelo cargo político (sua influência) tem sido constante na cultura do brasileiro.

A má gestão e, desvio de verba pública vem desde 1546, quando o primeiro Governador Geral - Tomé de Souza - desembarcou na terra brasileira, barganhando favores com a frota de navios, encarregados de trazer sua marombagem e guarnição. Naquele ano, os navios não poderiam zarpar de volta para a Europa, sem deixar a comissão para o primeiro anfitrião trazido para as terras ultramarinas. Para a *Cia de Navegação das Índias* isso custou a propina de 01 caravela, que passou a ser usada para fins particulares, por Tomé de Souza, dentro da Bahia de Todos os Santos. O preço da caravela, dada em propina foi incluída no preço das contratações seguintes que a Corte portuguesa facilitou para a *Cia da Índias*.

A Justificativa se dá a partir de dados que demarcam este primeiro estereótipo social, que acompanhou os primeiros ocupantes oficiais das terras brasileiras ultramarinas, está a falta de ética, a subversão de valores perenes, o descompromisso para com o conhecimento e formação humana, a licenciosidade, para com o sagrado, o jeitinho padrinhesco e cartorário, a vantagem em tudo, o descompromisso para com o coletivo e, o individualismo primitivo. Este tem sido o grande retrato da postura do Homem Brasileiro desde aqueles tempos de colonização e, vem se legitimando até nosso dias.

Desta forma, o uso indevido da máquina administrativa, com o apadrinhamento na acomodação da concorrência em licitações na hora da construção de obras públicas e, conseqüente propina comissionada, configuram o grande mal-estar coletivo do brasileiro. Desta forma ecoa um forte clamor moral quando os novos causídicos do Ministério público Federal tem se agigantado para amenizar a causas, na espera do efeito. Porém, a sucessão de escândalos envolvendo propinas em obras públicas tem deflagrado uma sensação de impotência da sociedade; quando os caminhos legais (da acomodação padrinhesca) retiram do judiciário e da Polícia Federal sua eficácia policial ao não conseguir prender o próprio Presidente Michel Temer (2017/18) que, comprovadamente faz parte da velha corolagem da propina política e, se ver livre pela permissividade no trâmite do executivo que poderia lhe coibir o cargo de presidente.

Essa sensação de mal-estar coletivo frente à corrupção, cria a concepções de senso comum como sendo a corrupção algo natural do brasileiro. Um dos traços característicos do senso comum no Brasil é que, o perfil do homem brasileiro tem um caráter duvidoso e que, mesmo na área pública, não se nega a levar algum tipo de vantagem relacional e ordinária e honorária. Por isso, vários indicadores

internacionais apontam o Brasil como um país onde a desconfiança e corrupção imperam.

Para além do senso comum, esse tipo de leitura da realidade social brasileira converge para sofríveis interpretações de país do 'vale tudo', confirmado no mundo acadêmico e sua permissividade que também incorpora esse tipo de visão, vendo o brasileiro como um cidadão voltado para seus desejos agonísticos, que se expressam em formas sociais, tais como o jeitinho e a malandragem. Ou conforme aponta Filgueiras, (2006, P. 18) "O problema dessa abordagem econômica é que ela tende a naturalizar a corrupção na órbita dos interesses materiais, sem perceber que ela está relacionada a processos sociais e, por conseguinte, simbólicos [...]".

De forma comum e social, os brasileiros mais esclarecidos e críticos costumam culpar a herança histórica originária nesse contexto ibérico (*ander cit.*) que fora tão desastrosa na composição social ao ponto de mostrar-se distante da racionalidade proposta pelo Ocidente ou dos moravianos que professam valores e princípios do mundo protestante, com sua ética voltada para princípios perenes, absolutos, com elevado valor dado ao trabalho.

Porém, o que ocorreu, desde os primeiros momentos de colonização (ocupação do Brasil) parece confirmar aquilo que a maior dos brasileiros atestam em sua visão do senso comum. A vertente que veio para o Brasil em 1530 é chamada de "Patrimonialista" que via o novo mundo, não um espaço a ser ocupado por famílias ou incentivado pela Corte, com apoio logístico e de tomada do espaço, de forma organizada em assentamento. O que ocorreu após a chegada dos primeiros portugueses foi bem mais catastrófico, quando em meio aos muitos corsários holandeses, ingleses, espanhóis e até wiking, a Corte não teve alternativas - ou ocuparia com qualquer aventureiro que quisessem trazer a bandeira de Portugal - ou perderia o novo espaço brasileiro descoberto em 1500.

*Tudo acabaria - mesmo alterado o modo de concessão do comércio - em grossa corrupção, com o proveito do luxo, que uma geração malbaratara, legando à estirpe a miséria e o fumo fidalgo, avesso ao trabalho. A corte, povoada de senhores e embaixadores, torna-se o sítio preferido dos comerciantes, todos, porém, acotovelados com a chusma dos pretendentes-pretendentes de mercês econômicas, de cargos, capitania e postos militares. (...) A expressão completa desta comédia se revela numa arte, cultivada às escondidas: a arte de furtar.* (Faoro, 2000, p. 99-100).

Esta foi a dura realidade enfrentada pela Corte portuguesa quando, de última hora, apelou à Mascates, Marujos com perfil de piratas, comerciantes de especiarias; todos legitimados e, até perdoados pela Corte para embarcar em 1529/30 para a terra 'Brasilis', em espaço ultramarino.

Verificamos então que, o sentido 'patrimonialista' está justamente no perfil da ocupação brasileira, pelos portugueses que chegaram. A Corte tratava de financiar caravelas, com preferência para a *Companhias de Navegação das Índias* que até

então buscava nas Índias as especiarias. Também para navegadores piratas, pouco interessados em família ou patriotismo. Colaboravam pequenos banqueiros, mascates de produtos importados, pseudo-piratas e, até mesmo marujos aventureiros que já não poderiam permanecer no espaço europeu. Para estes todos, o que interessava, tão somente, era o "Patrimônio" que poderiam conquistar em novas terras e novas aventuras. Assim, o patrimonialismo português veio fundamentar toda e qualquer perspectiva colonialista e, esse mal mercantil de 'extrativismo, de usura e desterro', vem cristalizar-se na cultura do brasileiro de hoje.

Portanto, na justificativa deste artigo legitima-se a proposta de destacar a Ideologia Curupira que fundamenta a Corrupção do homem brasileiro, quando evidencia a antinomia entre normas morais fundamentadas na Ética perene e as práticas sociais com elevado índice de corrupção quando as normas formais, trazidas pelo velho 'patrimonialismo que não se dava ao respeito de valores vistos no protestantismo ariano e moraviano. No modelo, português a tolerância legitimava qualquer *"pacta sun servanda"* (termo romano tem seu forte argumento no judiciário brasileiro em dias de hoje, para justificar qualquer dolo ou força paulina para alcançar benefícios, favores e, ou méritos em causas jurídicas e, isso é fruto do velho patrimonialismo português), onde tudo valia na subversão e propina relacionais, negociatas comerciais e mercantis, além das indulgências recolhidas por padres, fiscais públicos e soldados da Corte.

Em meio à este cenário de aprioris, destacamos a singular "Ideologia Curupira" (entendida a partir do aspecto mitológico atribuído à um "Avatar Amazônico", ou "Ser Amazônico de pequena estatura, propondo defender a selva contra intrusos; com aspecto de macaco com orelhas pontiagudas e grandes 'para escutar bem' e, que possui os pés voltados para trás, para despistar qualquer intruso ao andar pelas praias arenosas da Amazônia, dando a impressão de estar andando em sentido contrário), que passou a fazer parte do "Fenótipo social" do homem brasileiro, quando a "Corrupção passou a incorporar-se como proposta cultural, para justificar e acomodar evidências ou pessoas que eventualmente se empenhassem ao desvio de verba pública, com propinagem de toda ordem e sorte.

## 2.-Fundamento teórico.

Título: a "Ideologia Curupira da corrupção do homem brasileiro", contextualiza-se aos dias de hoje onde "a corrupção ainda é tolerada e os cidadãos ficam na espera para ver qual será o próximo escândalo de desvio de verbas públicas, sem que haja eficácia e efetividade penal para coibir esse mal social".

Em síntese, esta é a grande problemática pela qual se evidenciam os motivos filogenéticos pelos quais o Brasil figura entre os povos com maior índice de corrupção, com péssima reputação e classificação em termos de educação, com o maior índice global em mortes precoces, com maior índice de suicídios, com péssima distribuição de rendas, etc.

Se retomada a etimologia de toda essa problemática, temos que admitir que sua origem remonta aos portugueses e, quem deu à cultura portuguesa da usura esse conceito pejorativo foi o pensador alemão Max Weber (1864-1920) com sua concepção de ética protestante, moraviana. Enfim, não fosse este o parâmetro para a corrupção dentro da política brasileira, talvez nem fosse importante colocar em discussão este tema aqui destacado, quando a cultura brasileira que se encontra no perfil padrinhesco, do jeitinho e, da malversação do dinheiro público, estaria apenas cumprindo com sua rotina, dentro de um sentido moral convencional, e aceitável como verdadeiro e ético, mesmo demonstrando na prática como de fato uma "República da bandalheira".

Mas ao considerar Weber, temos que admitir que, 'o patrimonialismo, enquanto vício português dos brasileiros, é consequência de um Estado que se faz presente em larga medida junto à sociedade exigindo-lhe altos impostos em troca da suposta atenção igualitária aos cidadãos'. Ou traduzido em Comunismo pasquim, quando Faoro (2000) afirma que, "[...] o Estado coordena e comanda a economia e a exploração do mundo produtivo e mercantil. Tal vício de origem é nossa herança do mundo ibérico". Em Hollanda fica mais claro, quando:

*Para o funcionário "patrimonial", a própria gestão pública apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. [...] Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático (Hollanda, 1995, p. 145-146).*

Neste estamento da classe pública (do cidadão público) fica notório e robusto no Brasil, onde em sua maioria, cada brasileiro quer ser funcionário público e, quer, o quanto antes, valer-se do benefício da previdência pública, sem dar crédito à previdência privada e, por via de regras, sem perguntar quem vai pagar sua generosa aposentadoria, lá na frente.

Considere-se ainda que, a herança do Patrimonialismo destacado por Weber, fica notório e plausível no Brasil, quando o Estado brasileiro passa a ser, além de controlador de tudo, uma espécie de opressor sobre o cidadão quando este mal se enquadra nos altos tributos e nas leis que o cabrestam. O cabresto imposto pelo atual Estado brasileiro, faz com que o trabalhador devolva aos cofres públicos, o equivalente à 6,8 meses de seu trabalho assalariado, em forma de imposto direto e indireto, restando-lhe à sua disposição, apenas 5,2 meses de seu trabalho para seu investimento e auxílio à sua família. Este grande estamento tributário e estatal ou (Comunismo curupira) cria no Estado brasileiro a classe dos que se sentem proprietários do Estado, quando buscam propor leis e decretos que legitimam o serviço público como o melhor emprego do mundo, ou ainda vergam para Sindicatos, Caixas de previdência, de ONGs (governamentais) que arrecadam elevadas cifras,



configurando, portanto, a vida padrinhesca (o custo Brasil), com excessivo valor dado ao recurso público, em detrimento do investimento privado.

A consequência nefasta dessa postura Patrimonialista está no Clientelismo que se ajunta ao redor do Estado brasileiro, quando este se empenha por cuidar de 35 Instituições financeiras - as maiores no Brasil, para emprestar dinheiro - em troca de indicativos da verba destinada à patronagem que envolve, desde a Maçonaria, até os empresários multinacionais, com postura patriarcal quando estes pouco se importam com o dia-a-dia do brasileiro, ao empreender um 'status', de colaborador curupira às custas do nepotismo à verba pública. Assim evidenciando slogans, "*afinal, tudo é dinheiro que entra em circulação*" - dizem os aveiros do patrimonialismo, tentando justificar-se ao afirmar que, o dinheiro de bancos públicos brasileiros é "*dinheiro de todos, logo é dinheiro de ninguém!*".

Para Vianna (1999, p. 38), "O Estado, dessa forma, assumiu, acima da sociedade, o papel de sujeito republicano, capaz de criar uma ordem pública e um projeto de democracia que passasse pela transformação da sociedade".

Nesse cenário do homem brasileiro, podemos admitir as considerações de Faoro, (op. cit.), quando destaca que: "[...] a corrupção é fruto da herança deixada pelos colonizadores portugueses, que confere ao Brasil um forte caráter de sociedade tradicional, onde a corrupção é prática corriqueira em função da ausência de capitalismo, em particular do livre mercado". Daí podemos concluir que esta postura mental e tradicional vem legitimar o Fenótipo corrupto do homem brasileiro.

Ainda aqui, para o sociólogo Sergio Buarque de Hollanda, o problema do Patrimonialismo não se limita apenas às condições de apego à malversação do erário público, quando isso passa a ser um problema societal. Logo, nada mais do que um fenômeno social que vem significar que a atitude de "considerar o dinheiro público como recurso de ninguém", de fato se origina na velha cultura portuguesa que veio colonizar o Brasil. Cultura completamente vazia de valores aristocráticos ou do estoicismo tomista-cristão - conforme destaca Max Weber.

A progressiva e lenta formação da cultura brasileira, sem as "mínimas morálias" ou regras para que a família, o Estado e a sociedade pudessem inicial seus pilares mais primorosos, incorporou o Estado (colonial) brasileiro, formado por aventureiros, degredados, prostitutas e, aventureiros de toda sorte. Nos apontamentos de Hollanda, verificamos que evidencia no brasileiro: "[...] certa incapacidade, que se diria congênita, de fazer prevalecer qualquer forma de ordenação impessoal e mecânica sobre as relações de caráter orgânico e comunal, como o são as que se fundam no parentesco, na vizinhança e na amizade". (Hollanda, 1995, p.137).

Se considerados os dados alcançados em pesquisas, podemos afirmar que, o retrato traz dados sofríveis, quando no Brasil do século XX até que se tentou equilibrar a corrupção, com ações de combate à malversação do dinheiro público (proposto na ação da Polícia Federal e do Ministério Público Federal), porém, a antinomia da

verdade e da corrupção esbarrou na falta de robustas leis, capacidade e honestidade de parlamentares, falta de concepção de valores jesuítos (apear de expulsos em 1749). Distante dessa fragilidade, também a concepção do protestantismo-cristão de Max Weber não conseguiu impingir sobre o homem brasileiro a concepção da Ética perene, com valores de ordem metafísica e sobrenatural.

Podemos afirmar então que, o traço de caráter corrupto do brasileiro, especialmente na política, vem resumir-se no fenótipo antropológico de subversão moral como cultura ética brasileira. Para o pesquisador Bonfim (2002, p. 692) "[...] o parasitismo social brasileiro se evidencia a partir de uma homologia com um organismo biológico doente". *Nos grandes, a corrupção faustosa da vida da corte, onde os reis são os primeiros a dar o exemplo do vício, da brutalidade, do adultério: Afonso VI, João V, Filipe V, Carlos IV. Nos pequenos, a corrupção hipócrita, a família do pobre vendida pela miséria aos vícios dos nobres e dos poderosos* (Bonfim, 2002, p. 694).

Filgueiras, (2009, p. 16), conclui que: Como não fomos protagonistas da modernidade, criou-se no Brasil um senso permanente de irresponsabilidade e indolência, que definem os traços de uma cultura dos sentimentos, de uma cordialidade intrínseca, incapaz de incorporar o mundo impessoal e de regras formais.

Hoje o Brasil vive ambientes relacionais caóticos, como é o caso dos morros (favelas) da cidade do Rio de Janeiro, com problemas beligerantes (similar aos países em guerra), pela falta de leis claras e eficazes, onde há pouca perspectiva de distribuição de rendas, etc. Para tanto e, em resposta à temática em discussão, convém compreender quais elementos culturais sustentam essa desastrosa "Ideologia Curupira presente na cultura do homem brasileiro?", fato porque convém pesquisar.

## 2.1.-Breve contexto.

Já vimos que, desde aquela primeiro momento de ocupação portuguesa, as terras brasileiras e ameríndias jamais souberam o que vem significar "Ética Absoluta e perene", proposta pela cultura Greco-hebraico-cristã, (trazida pelos Jesuítas), que vem propor axiomas que fundamentam a 'verdade, honestidade, integridade, transcendentalidade e, respeito às Leis Absolutas', em consonância com as propostas de Max Weber. Isto significa que, apesar da presença da Igreja Católica, com sua filosofia Estoicista/cristã, trazida pelos primeiros padres, à exemplo de Manoel da Nóbrega, culminando com Bartolomé de Las Casas, (1511) jamais houve acolhida e assimilação das propostas daquela Ética estoico/cristã. Prova disso está nas inúmeras denúncias registradas por jesuítas que vieram para o Brasil e, remetidas à Portugal.

No contexto cultural ao fundar-se a primeira vila chamada São Vicente (1534), ocorreu um processo imigratório profundamente degradante e malversado. Desde aquele ano outros pequenos povoados foram surgindo, com o incentivo da Corte portuguesa, enviando pessoas para ocupar as terras ultramarinas, sem grande

currículo. Neste caso e, para melhor entender como se deu a vinda e composição social, com os primeiros portugueses nas inóspitas e perigosas terras brasileiras, convém observar alguns aspectos de ordem social, moral e política:

a)- A colonização e ocupação das terras brasileiras, durante 278 anos (1530 até 1808, com a chegada da Família Real portuguesa) se deu com pessoas eminentemente aventureiras, que não possuíam grande estrutura familiar (em sua maioria bastardos), em sua origem e, portanto, pessoas que careciam de formação escolar (salvo os religiosos católicos), logo, nada tinham a perder no novo continente.

b)- Além daqueles que vinham espontaneamente para garimpar, aventurar e, se esquivar da vida civil regrada, não poucos também foram os que tiveram que deixar a Europa na condição de degredados, despatriados e, até deportado pela justiça, vindos de diferentes países (sem direito à volta).

Estimativas de historiadores apontam para a chegada de degredados em terras brasileiras, durante o período de 1537 à 1650 de aproximadamente 8500 homens, com estigma de 'marginais, meliantes, prostitutas, traidores do Rei ou simples vândalos'. À muitos destes a dura sorte das terras inóspitas lhes propunha o aniquilamento. Outros tiveram a oportunidade de tornarem-se capitães-do-mato para capturar índios para a mão de obra escrava dos primeiros Governadores Mor e, seus Engenhos de cana-de-açúcar. Em sua maioria, os degredados tornavam-se militares para servir nas primeiras tropas de defesa continental e, ou servir ao policiamento ostensivo em vilas.

c)- Em 1551 Tomé de Souza escreveu para a Corte Portuguesa queixando-se da falta de mulheres para atender aos soldados da Corte que aqui laboriosamente serviam ao Rei, quando "[...] estes se viam em riscos ao tomar (estuprar) as índias para suas amazias". No apelo deste Governador a Corte Portuguesa viu a grande oportunidade para limpar a Europa e mandar ao Brasil, (ente 1555, até +- 1580), nada mais nada mesmos do que 23 caravelas carregadas de "Prostitutas" europeias (algumas voluntárias, em sua maioria deportadas por motivos escusos), num total estimado de 1150 mulheres. Dentre as prostitutas vinham as pessoas que se identificavam como transexuais (também perseguidas pela cultura europeia do séc. XVI). Com a chegada dessas Prostitutas europeias, os soldados (ex-degredados) deixavam de valer-se sexualmente das mulheres indígenas e, passaram à condição de concubinato com as prostitutas, compondo as "pseudo-família" na amazia de 'prostituta-degredado'.

No primeiro ano de chegada dessas matriarcas do Brasil, criou-se no porto de São Vicente a 1ª Casa noturna chamada "Luzes da Ribalta do Novo Mundo" (*no Brasil de hoje, não há comunidade que não tenha em seu meio uma casa de mulheres, uma "Luzes da Ribalta" para satisfazer ao fenótipo do homem português-brasileiro. Nas regiões do Norte e Nordeste esse tipo de serviço do 'descarrego libídico' acontece, em sua maioria, em bares de esquina, nos espaços da boemia, onde as garotas contratadas tem seus acordos com a 'cafetina do bar', em forma de compromissos pelo uso do espaço, pago em*

*forma de comissão ou cachê, recebido de cada relação sexual. Nestes espaços fica notória a condicional de 'escravidão branca', pelo uso do quarto, pela comida e, pelo apoio ginecológico ou, caso haja necessidade a clínica para eventual aborto, ou ainda, para custos de farmácia em tratamento de doenças contraídas pela relação sexual).*

Para aquele prostíbulo recorriam todas aquelas que, de uma forma ou outra, não se adaptassem à composição familiar com os ex-degredados e marujos que acompanhavam as primeiras Naus.

d)- Não poucos foram os patrícios portugueses que deviam à Corte ou à terceiros, algum tipo de tributo ou devolução de empréstimos. Estes, 'caloteiros, vendilhões ou mascates', também recebiam indulto quando optassem por embarcar para o Novo Mundo.

Ao chegar no Brasil, estes 'mascates' em sua maioria, não mudaram seu perfil social e empreendedor. Em terras ultramarinas logo cedo trataram de barganhar com a Corte do Governador buscando espaços falaciosos e falastroso e, em meio à picaretagem política passaram a conquistar espaços, bem ao estilo da pirataria que já conheciam na Europa.

e)- Também a Corte Portuguesa dentro da Europa, sentia o peso dos "bajuladores do Rei", com inflacionado número de Condes, Viscondes, Duques, Arquedques e, outros 'arques', quando estes custavam à Coroa a volumosa cifra de pensão e provisão alimentar. Para estes, "preguiçosos e pelegos da Corte" foi proposto um incentivo do erário público para rumar ao Novo Mundo. Os que aceitassem a demissão (mesmo sem perder seus títulos e, até valendo-se da força deles) no Brasil se encaixavam como Escriturários, Cabildeiros-carteiros, Cartorários, Farmacêuticos, Ervateiros, Cavaliários, Coureiros, Alferes, Barbeiros, Relojeiros, Armeiros, Curandeiros/médicos, Padeiros, Ferreiros e tantos outros "eiros". Em sua maioria, sem conhecer minimamente o que lhes impunha a profissão, (uma vez que, na Corte nada faziam), aqui simplesmente abriam seus negócios (com incentivo financeiro da Corte) e, da noite para outro dia passavam a atender, vender, curar, medicar, tratar, cortar cabelos, cuidar de cavalos, etc.

Em 1808, no auge da crise bélica da Europa (Expansão francesa de Napoleão Bonaparte), de forma covarde, temerosa e pouco justificável, veio para o Brasil a Corte Portuguesa do "guloso, empanturado e vinhateiro" Dom João VI. A presença no Brasil desta falastrosa Família Real Portuguesa continuou pífia, em termos de valores e construção pética. Apesar de algumas contribuições de ordem internacional, estrutural e cultural, a presença de Dom João VI em quase nada contribuiu, ao manter o "*status quo*" da sociedade escravista, mascateira, picareta e falastrosa confirmando e mantendo o perfil do homem Curupira brasileiro. A pouca contribuição em termos de valores, resultou em curto espaço de tempo que a Família Real pode permanecer no Brasil, quando a cada ano crescia o apoio que exigia mudanças e, mandar a Família Real de volta foi a grande alternativa.

Com a partida da Família Real Portuguesa (1821) e, na compensação da entrega pacífica do poder, restou ao filho Pedro "mulherengo, festeiro e falastrão" (*A verdadeira História de Dom Pedro I, agora passa a ser contada com mais clareza, quando dentre seus herdeiros há mulatos, fruto da relação com escravas verificado no seriado novela da Rede Globo - "Filhos da Terra" - em cartaz*).

O cargo de Príncipe Regente da velha Colônia de Portugal. Neste caso, o Brasil só não voltou à estaca zero porque muito progresso de ordem política e material havia ocorrido durante o período da presença da Corte no Brasil. Em termos de valores, quem mantinha acesa a chama da ética foram os movimentos religiosos dos laboriosos padres Jesuítas e, algumas poucas famílias convertidas da velha pelegagem e degradação humana, para o cristianismo pregado por estes laboriosos padres que para cá vinham catequizar, principalmente os índios.

O Brasil seguia administrado por Dom Pedro II (1831-1889), quando, alguns anos depois, (03/09/1759) em Portugal, D. José I - orientado pelo Marquês de Pombal, expulsou os Jesuítas da metrópole e de todas as colônias portuguesas - incluindo-se o Brasil. A expulsão dos únicos que propunham a formação escolar, a catequese do povo e, acima de tudo, exigiam postura ética dos homens portugueses, quando estes viviam aberta e declarada a promiscuidade conjugal, inspirados na atitude do Rei D. José I e de seus antecessores que, também levavam uma vida abertamente promiscua e desregrada dentro do espaço real.

Em 03 de setembro de 1758, a carruagem do rei foi alvejada quando esse voltava da casa de sua amante, a esposa do Marquês de Távora. O monarca foi ferido e a rainha assumiu como regente, ([www.wikipédia.pt.org/wiki/expulsãodosjesuítas-de-portugal](http://www.wikipédia.pt.org/wiki/expulsãodosjesuítas-de-portugal)).

A intromissão dos Jesuítas, (durante 200 anos) propondo vida ética e regrada, aos homens português e, também aos homens aqui no Brasil, deve ser considerado o grande motivo pela aversão que esses religiosos sofreram. Os livros de história registram apenas a causa da expulsão atribuída aos padres que empreendiam fazendas de bois para sustentar as Missões, interpretado pelos juristas portugueses como concorrência à corte, (*os Jesuítas conquistaram algumas fazendas de gado, nos Estados do Piauí, Pernambuco e Bahia (1680/1739)*).

O maior entrave e conflito se deu entre Jesuítas e autoridades portuguesas pelo renitente apelo por moralidade e ética em sermões proferidos em cada domingo, em cada igreja, à pedido do Papa Clemente XIV. Outro fator que proporcionou aos Jesuítas a clausura, com prisão em masmorras quando acusaram os Jesuítas de aplicação da Santa inquisição brasileira para perseguir, bruxos, homossexuais, feiticeiros, etc. Acima de tudo, os Senhores de Engenho não suportavam o apelo dos Jesuítas para dar liberdade aos escravos negros e índios, fator que depunha contra o interesse da Coroa, quando seria inconcebível os padre libertarem a mão de obra nos pequenos feudos e, canaviais brasileiros.

Hoje, a história comparativa vem demonstrar que, a prisão, expulsão e posterior perseguição aos Jesuítas, resultou em consequências desastrosas para o Brasil. Ocorreu o total aniquilamento das únicas vozes que invocavam valores sociais. Isso resultou em prejuízos de ordem moral, cultural e, acima de tudo intelectual. Logo, a promiscuidade nas famílias, a libidinagem e, a falta de princípios éticos, tanto na vida particular quanto social, também proporcionou a manutenção do '*status quo*' do homem Coronel com suas inúmeras amantes, sem que fosse possível o apelo de sua legítima esposa. A permissividade do bordel, da "casa das primas" ou das 'luzes da ribalta' voltou a receber incentivos e, até financiamento do Banco do Brasil para reformas, ampliação e, contratação de espetáculos propostos em dias de colheita do café, em dias de boa safra da cana, etc.

Toda essa vida sem compromisso familiar (aos moldes da primitiva união entre prostitutas e degredados), acontecia bem debaixo do nariz de clérigos (não Jesuítas) quando estes já não podiam mais exigir a postura moral dos Coronéis, quando a permissividade passou a resultar na falta de moral jurídica para impor um bom "estado de ordem", ou favorecendo a não prender quem tivesse um padrinho ou advogado, bem ao exemplo do que ainda vem ocorrendo na cultura brasileira de hoje.

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

A metodologia adotada para o alcance de dados e, conseqüente aporte conclusivo, pautou-se nas propostas do pesquisador Roberto Hernandez Sampieri (2006), quando destaca a 'pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa', ou aporte com dois modelos.

Em termos qualitativos, propomos o aporte da "análise qualitativa do conteúdo histórico" que retrata a cultura brasileira e, nela contextualizado a questão da corrupção. Conforme propõem Sampieri (2006, p. 396) sobre o conteúdo do discurso de líderes ou políticos, sociais, militares ou religiosos é material suscetível de ser coletado e analisado (análise qualitativa de conteúdos), assim como os anúncios em meios de comunicação de massa, documentos escritos [...] Qualquer tipo de comunicação é material útil para a análise qualitativa.

Assim, Justificamos o aporte da investigação de campo sobre o que propomos fundamentar, à luz da problemática central, quando antes de tudo, convinha saber quais fatores subliminares vem fundamentar a cultura e, a concepção do Homem Brasileiro, em sua postura que carrega a "Ideologia Curupira" com cenário nada alentador, se comparado ao que vem prescrito nos axiomas da Ética perene. Este vem representar o grande contexto que deve servir de análise qualitativa.

Para a pesquisa de campo, propriamente dita, optamos pelo modelo quantitativo de aporte de dados, com o uso de tabelas, demonstrando o resultado de 'perguntas fechadas e estruturadas', junto à 60 (sessenta) educadores da rede estadual de ensino - das séries de nível médio, no norte do Estado de Mato Grosso, de cujo dados, coletados no segundo semestre de 2017. O tipo de aporte de dados se deu

primeiramente pela "análise documental dos conteúdos" proposto no Marco Teórico deste Artigo. Para tanto o alcance se deu pela "Análise documental" e consequente discussão de resultados à luz do título em questão. O aporte de dados quantificáveis, coletados junto aos educadores públicos, se deu de forma "Descritiva", conforme Sampieri (*op. cit.*, p. 100).

#### 4.-Discussão dos Resultados.

Finalmente a "Análise de Dados", com a devida discussão de resultados, com perfil e aporte "corelacional", a partir da comparação entre o que está proposto no 'Marco Teórico' para com aquilo que foi levantado com o uso de questionários, junto aos educadores de Escolas públicas, do ensino médio de Mato Grosso.

Tabela 01: Sobre a corrupção do brasileiro (a)

1- Pergunta: As maiores causas pelas quais a Corrupção demonstrada pelo homem brasileiro, indicam?	Informantes	%
a)- Herança cultural vinda de Portugal, desde a ocupação?	16	26,67 %
b)- Missegenação do brasileiro, com brancos, negros e índios, com a falta de valores antigos?	38	63,33 %
c)- Falta de influência da Ética Protestante 'weberiana' - praticada nos países escandinavos e Alemanha	2	3,33%
d)- Falta de retomada de antigos valores que já haviam sido propostos pelos Jesuítas - expulsos em 1749?	4	6,67%
TOTAL DE INFORMANTES	60	100%

Fonte: A própria pesquisa.

Resultados alcançados nesta Tabela 1, apontam para a necessidade de verificar, "quais as causas mais indicadas para considerar o homem brasileiro um sujeito com elevada tendência à corrupção?". Ou seja: antes de falar das evidências e motivos pelos quais há expressiva postura corrupta nos brasileiros, convém destacar motivos que podem ser considerados exógenos à sua condição imoral.

Importante observar que, mais da metade dos educadores informantes, ou 63,33% apontaram para "A missegenação do brasileiro, com brancos, negros e índios, com a falta de valores antigos?". Neste caso, é comum entre os professores acreditarem que os 'portugueses aventureiros, mesclados à condição dos indígenas brasileiros, com sua cultura sociopatriarcal do extrativismo da natureza, mais a cultura tribal com linguagem e prática primitiva e mística dos africanos, deu no que deu. Ou seja, um caldo de cultura que não possuía, se quer, de uma única vertente, a suficiente postura de valores que poderia ser influente sobre as demais. A evolução da história humana não garante essa concepção de recrudescimento de valores quando uma determinada cultura se funde. Nem tão pouco isto deve ser posto como motivo primordial em desconforto à postura de falta de Ética.

Para 26,67% (ou 1/4) de informantes, acreditam que a frágil ética praticada pelo homem brasileiro e, conseqüente corrupção tem sua origem na ontologia cultural do Português que veio para o Brasil, ocupar este espaço, de forma permissiva, licenciosa e, pouco preocupado em constituir colonização à exemplo das famílias moravianas que chegaram à região da América do Norte para constituir colônia baseada em princípios familiares e cristãos. Este grupo de informantes parece estar apontando um fator muito importante na ontologia da corrupção, quando o domínio cultural dos colonizadores sempre tem em sua postura aquilo que precisa ser aprendido e praticado dentro do espaço colonizado. Logo, a influência vindo da velha cultura "patrimonialista portuguesa", porém o que mais impressiona é conceber que a ética vem sendo melhor demarcada com axiomas a partir das concepções do Protestantismo ético weberiano, no universo escandinavo/alemão (acima referido) e, para esta visão e concepção, apenas 2 (dois) informantes souberam dar sentido.

Se comparados os 3,33% de informantes que apontaram a melhor concepção global sobre valores na sociedade, àqueles que acreditam que os Jesuítas europeus 'apregoavam valores nas igrejas e sermões, mas foram expulsos em 1749", temos um sofrível índice somado que não passa de 10,00% das informações apontadas por educadores de nível médio.

Aqui resta um quadro bastante preciso, sobre a leitura que o brasileiro faz em sua condição de preocupado para encontrar soluções para a Corrupção, quando apenas 1, em cada 10 brasileiros tem algum norte para saber que deveria ter sido proposto e praticado. Neste caso, em discussão, ao considerarmos a "Ética weberiana", associada àquilo que propunham os Jesuítas (expulsos do Brasil por exigir postura ética), deixa a perspectiva brasileira sem esperanças, senão quase impossível, quando a cultura moraviana em quase nada influenciou sobre a América Latina e, tão pouco houve esclarecimento de motivos pelos quais foram expulsos os Jesuítas do Brasil, conforme apontamos anteriormente.

Tabela 2: O perfil do ser corrupto

2- Pergunta: Se considerados os perfis pelos quais o brasileiro tem demonstrado sua Corrupção, podemos considerar:	Informantes	%
a)- Pelo Jeitinho brasileiro de levar vantagem em tudo	18	30,00%
b)- Por desconhecer Ética e adotar moral positiva e permissiva	6	10,00%
c)- Pela sensação de que, 'no Brasil o crime compensa'	14	23,33%
d)- Porque a corrupção é algo inerente à cultura brasileira	22	36,67%
TOTAL DE INFORMANTES	60	100%

Fonte: A própria pesquisa.

Para a melhor compreensão sobre os motivos que levam o brasileiro à Corrupção, entendemos oportuno "apontar perfis pelos quais o brasileiro entende ser motivo pela corrupção". Na Tabela 2 verificamos que, 36,67% acreditam que: "A corrupção está



inerente à cultura brasileira". Claro que são os educadores os informantes que acreditam ser a cultura do brasileiro a grande motriz de postura sublevada no dia-a-dia da sociedade.

Outros 30,00% acreditam que: "o Jeitinho brasileiro de levar vantagem em tudo" vem traduzir-se no grande motivo pelo qual a sociedade como um todo vive a legitimar a corrupção. Se considerado que o jeitinho carrega inerente um conceito da permissividade, da licenciosidade e, isso, associado à questão do extrativismo (onde pouco teve que ser investido), vem, de fato, resumir-se no patrimonialismo brasileiro, com seu vigor que vem desde a chegada dos portugueses.

Neste viés de "inerência" ou Fenótipo cultural corrupto, quando propomos fundir os dois maiores quadros de informação, num total de 66,67% das informações que apontam ser o povo brasileiro a raça que não se envergonha da corrupção, que não se recente pelo desvio de verbas públicas e, pouco tem a reclamar de sua autoridade que está posto como representante direto do povo, eleita, legal e oficialmente pelo voto direto. Ou seja: "O governo que o povo quer e, merece!".

Ao apontar quase 2/3 de motivos que envolvem a permissividade e licenciosidade, logo, podemos admitir com segurança que: 'estes educadores não estão errados em sua visão e profissão pedagógica'. Porém, o que deve ser levado em consideração não é apenas um fator de ordem pedagógica, quando na verdade deveria haver mais influência cultural (vindo de fora do Brasil) conforme já apontamos no quadro 1, com admissão de fundamentos que foram adotados para a evolução ética de outros povos e, isso não ocorre por autoconsciência, é fundamento que vem proposto de fora.

Tabela 3: A escolha entre o bem e o mal

<b>3- Pergunta:</b> Se porventura o brasileiro pudesse escolher entre a antinomia ética do bem e do mal, ele terá dúvidas, porque:	Informantes	%
a)- Não aprendeu a demarcar valores propostos pela Filosofia do Estoicismo tomista-cristão?	3	5,00%
b)- Em sua concepção de usura da natureza e, licenciosidade o brasileiro não vê necessidade da observar valores, quando busca pautar-se pelo senso comum	5	8,33%
c)- Não há significativa formação de valores perenes nas escolas públicas do Brasil, do tipo: honestidade, verdade e altruísmo de valores coletivos	28	46,67%
d)- O brasileiro, em seu sentimento assistencialista, com moral patrimonialista acredita que a propina não é algo errado, quando já admitindo ganhar gorjetas, favores e comissões	24	40,00%
<b>TOTAL DE INFORMANTES</b>	<b>60</b>	<b>100,%</b>

Fonte: A própria pesquisa.

Para a terceira alternativa, quando propomos compreender se "*evidencia dúvidas no brasileiro ao demarcar a antinomia entre o bem e o mal?*", verificamos que este quadro aponta para a falta de "significativa formação em valores em espaços de formação escolar". Para tanto, 46,67% dos informantes tem apontado o espaço da escola como o grande diferencial para a saída social pela falta de substanciais valores axiomáticos.

Na antinomia que se estabelece entre valores e "desvalores", um dos grandes motivos que chama a atenção são os 40% de informantes que acreditam que o brasileiro já amou ou acomodou a questão da corrupção, quando a propina é algo legitimado no momento de fornecer a velha gorjeta, o suborno, o atravessar de processos de encaminhamento, o suborno para se dar bem em tudo e, não ter que cumprir com aquilo que está posto.

Se observado os 5,00% de informantes que entende que: "o brasileiro não aprendeu a demarcar valores propostos pelo estoicismo e cristianismo", verificamos que este índice também aparece no 'quadro 1', quando 3,33% (apenas) acreditavam que a falta da "Ética weberiana" é motivo pela subversão ética e do elevado índice de corrupção do brasileiro.

Temos ainda a confirmação em 8,33% dos informantes quando apontam que "[...] a usura e a licenciosidade do brasileiro não lhe permite ver a necessidade de estipulados axiomáticos que possa afastar sua prática corrupta". Seguro que um povo que não vê nos axiomas de valores sua forma de conduta e prática social, está fadado a tornar-se um povo com estereótipos pouco alentadores quando os parâmetros são postos com base na subversiva postura do patrimonialismo e, não na postura ética weberiana.

Tabela 4: Brasil e a corrupção do passado e do presente

<b>1- Pergunta:</b> A corrupção no Brasil ocorre desde o passado, mas, somente a partir de 1985 recebeu maior atenção pela Justiça brasileira, com penalidades à corruptos. Portanto a sensação de que a Corrupção está maior agora. Porquê?	Informantes	%
a)- Antes o Governo abafava os escândalos e, propunha acordo de bastidores, empurrando os escândalos para debaixo do tapete	26	43,34%
b)- Hoje a globalização propõem modelos de controle para deflagrar a corrupção como algo hediondo	14	23,33%
c)- O Ministério Público e Polícia Federal evoluíram e coíbem mais esse tipo de prática social, considerado um mal social	6	10,00%
d)- Não acredito que o brasileiro tenha sido tão corrupto no passado. Hoje parece que todos são mais corruptos.	14	23,33%
<b>TOTAL DE INFORMANTES</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Fonte: A própria pesquisa.

Em quarto momento propomos entender como se dá a "sensação de que a corrupção está mais evidente agora, se comparado ao passado", tem fornecido dados que deixam outra evidência muito forte, quando 43,34% acreditam no 'aumento da corrupção em dias atuais', quando apontaram que: "Antes o Governo abafava os escândalos e, propunha acordo de bastidores, empurrando os escândalos para debaixo do tapete". Neste caso, evidencia um certo grau de incompreensão dos educadores e, ao mesmo tempo vem confirmar que entre os informantes há profundo desconhecimento das causas pelas quais ontologicamente o Brasil herdou de Portugal sua condição de país corrupto.

Também 23,33% acreditam que a globalização tem proposto mecanismos de evidência da corrupção e, isso vem ao encontro do índice anterior, uma vez que - nem é recente o quadro de corrupção no Brasil e, também não necessariamente seja tributo da globalização esse flagelo social. Portanto, verificamos que os educadores tem pouca concepção ôntica e histórica que estão mais próximos da herança portuguesa do "Patrimonialismo" que legitima o extrativismo, a permissividade e a licenciosidade, do que propriamente um fator hodierno que passou a evidenciar maior corrupção.

Podemos confirmar que 66,67% dos informantes desconhecem as causas pelas quais a corrupção brasileira vem desenhada aos olhos da sociedade. Neste caso, evidencia a falta de conhecimento e, isso se confirma em 90,00% daqueles que não sabem dar origem à causa corruptora. Ou seja: apenas 10,00% dos informantes admitem que um novo paradigma anticorrupção possa residir no aporte da concepção weberiana de ética, associado àquilo que os Jesuítas pregavam antes de serem expulsos do Brasil (1749).

Aos 66,667% de informantes cabem mais aqueles que apontaram: "não acreditar que o brasileiro tenha sido tão corrupto no passado [...]", quando o total dos que desconhecem a origem e causas da Corrupção brasileira, chega à 90,00% dos informantes.

Na antinomia dos 10,00% que indicaram alternativas - comprobatórias de causa/efeito - corrupto/ético, temos o fechamento da mais pura conclusão de que: "Apenas 10% de brasileiros tem alguma visão sobre as causas e a origem da Corrupção no Brasil. Neste caso, 90% não souberam apontar com clareza, permitindo-se apontamento de subterfúgios que não garantem o que está posto. Aqui também; 01 entre 10 brasileiros está apto á conceber e admitir que a Corrupção é fruto do velho patrimonialismo português e, que pode até estar associado à condição de missegenação, mas é crime que se legitima na Filogênese do brasileiro que pouco estuda, pouco compreende e, pouco sabe discutir á respeito da ontogênese de seu estado social e político, corrupto.

Tabela 5: Formula para combater a corrupção do brasileiro

5- Pergunta: Se houvesse uma fórmula plena e eficaz para combater a corrupção do brasileiro, em termos de formação	Informantes	%
--	-------------	---

de sua personalidade, isso deveria ocorrer:		
a)- Pela discussão e formação de valores nas escolas	25	41,67%
b)- Pela contribuição da igreja, com ensino de valores da Filosofia tomista-cristã em catequeses	7	11,67%
c)- Pelas campanhas de clubes de serviço e de assistência, a pedido a ajuda do Governo Federal (MEC)	10	16,66%
d)- Em campanhas propostas pelo Ministério Público Federal e Estadual, com auxílio do Judiciário	18	30,00%
TOTAL DE INFORMANTES	60	100%

Fonte: A própria pesquisa.

Finalmente a pesquisa de campo converge para saber se os informantes concebem " uma fórmula plena e eficaz para combater a corrupção do brasileiro, em termos de formação de sua personalidade [...]". Para 41,67% dos informantes, caberia ao espaço da formação de crianças - ou "à escola do ensino fundamental, o compromisso de mudar a concepção permissiva do e pouco ética do brasileiro. Outros 30,00% acreditam que deveria haver "campanhas promovidas pelo Ministério Público, tanto em nível Federal quanto Estadual". Esse perfil denota que, os professores informantes trazem a leitura do cidadão comum, que vê na cultura brasileira, apenas os órgãos que mantêm a estrita missão de aplicar a justiça como 'baluartes da nova concepção anticorrupção', a ser proposta para o povo brasileiro.

Ainda outros 16,66% acreditam que melhor fossem os "clubes de serviço, com apoio do Ministério da Educação" a encarregarem-se de campanhas de formação (reformulação) da concepção brasileira sobre valores morais e éticos. Neste caso, se somados os resultados que informaram ser o Ministério Público e, as Escolas os grandes baluartes para ensinar ética, com a finalidade de construir valores na cultura do brasileiro, logo, temos 71,67% de informantes, ou seja, 3/4 dos informantes elegeram estas duas instituições para dar sentido à formação ética do brasileiro.

Se observados os dados que apontam eventuais "*instituições religiosas para o ensino de valores*", verificamos que o percentual dos que admitem tais segmentos de formação de valores dentro do espaço brasileiro, não passa de 11,67%; isso porque, presumível, informantes com elevado grau de esclarecimento social e profissional. Aqui novamente os dados persistem na margem de 10% dos cidadão brasileiros admitem que, as instituições religiosas, a exemplo do que vem ocorrendo, ainda hoje, no mundo anglicano, moraviano e alemão, as que chamam para si a responsabilidade catequética de formar o cidadão europeu e, norte americano. Em segundo lugar vem as Escolas públicas desses países.

Se considerado o espaço religioso, o grande idealizador pela formação do humanismo ético-cristão, também nesse viés podemos considerar que os países asiáticos, onde o índice de corrupção é baixíssimo, só é possível, porque a cultura védica/confuciana tem se mostrado em forma de religiosidade que repousa no velho sânscrito babilônico e, chega à atualidade, proposta por Gurus, rabinos, monges,

médiuns, profetas, etc. e, isso mais uma vez vem comprovar que, também aquelas culturas asiáticas encontram no espaço religioso e metafísico sua melhor forma de construção de um cidadão ético.

## 5.-Conclusão.

Com base nos dados de campo, em relação às informações teóricas, podemos concluir que no Brasil não há histórico anterior à nova atitude do Ministério Público (início em 1985), que combatesse a Corrupção. Porém, o único movimento moralizador, nessa direção, desde há séculos buscava combater a corrupção, a partir de sermões e pequenos bilhetes; esse movimento se deu pelos Padres Jesuítas (expulsos em 1749). De lá para cá, não houve mais voz alguma que bradasse ou se opusesse à "Ideologia curupira" que se impôs ao povo brasileiro, quando desde sempre os Barões da cana de açúcar, do café, das fazendas de bois e, ou políticos corolários (que beijavam a mão daqueles), não houve mais empenho por moralização.

Hoje, com a falta de claras concepções sobre o porquê da corrupção do homem brasileiro, deflagra a triste realidade de um povo que mal sabe classificar um ato corrupto em si. Um povo que onde, em torno de 90% nem concebem que os valores jesuíticos (perseguidos pelos Barões e Marqueses) e, os valores dos moravianos, anglicanos e alemães foram construídos sobre a Ética cristocêntrica. Nesta falta de clara visão tomista-cristã (hoje presente nos professores do ensino médio), como mecanismo de fomento para a retomada de valores, vem traduzir-se num pensamento social que busca demarcar a velha concepção patrimonialista português mas não consegue conceber a fórmula para sair desse flagelo desvirtuado.

Em conclusão aos dados de campo, talvez o mais apropriado esteja na consideração de que - "a falta de conhecimento dos professores brasileiros seja o grande fetiche pelo qual o Brasil não consegue sair da caverna moral. Assim fica concebível quando os informantes mal se remendam na concepção sobre o que seja corrupção, quando deveriam estar além, ao admitir mecanismos de formação do brasileiro para combater a corrupção a médio prazo". Podemos afirmar com segurança que, a pesquisa procurou compreender o modo como o brasileiro concebe sua corrupção e, o que está sendo proposto para enfrentá-la? Neste caso, percebemos que, no problema da corrupção (especificamente na política) é o espaço que mais deflagra o dolo e, a subversão quando envolve dinheiro público (propinas) em grande monta.

Nada obstante a corrupção do brasileiro se mostra presente em todos os segmentos, envolvendo, inclusive espaços religiosos, onde jamais poderia ser admitida tal subversão. Daí explicável, por que motivo apenas 10,00% dos informantes acreditam ser a Igreja uma instituição que possa ensinar ética e, valores perenes. Neste caso, evidencia o Fenótipo cultural do brasileiro, representado nos informantes que não concebem algo fora dos parâmetros da 'educação do homem brasileiro', para a mudança de paradigma na antinomia ética/corrupção.

Podemos concluir, então que, as conclusões apresentadas na Tabela 1 vem demonstrar dados que deixam claro que, 9/10 dos informantes acreditam que a subversão de valores herdados dos portugueses é o grande flagelo, dada a pouca ética vista na relação dos brasileiros. Estes dados, confrontados com a Tabela 2, verificamos que, "a passividade a acomodação da corrupção pelo povo brasileiro", passa a ser o grande problema pelo qual há dificuldade relacional e, didática para a solução da antinomia moral subversiva.

Na Tabela 3, onde evidencia o motivo pelo qual o brasileiro deflagra sua corrupção, verificamos que, não evidencia antinomia e, portanto, a acomodação nas bases críticas sobre 'normalização do ato corrupto', vem refletir a falta de condições críticas e, da concepção de valores do brasileiro. Neste caso, as Tabelas 2 e 3 se complementam ao denunciar que a "Ética de valores metafísicos e tomista-cristã, proposta pela Filosofia do Estoicismo, pouco tem espaço no cenário brasileiro". Finalizamos concluindo que: "O homem brasileiro, por adotar sua Ideologia Curupira (com os pés virados para trás), em termos de Moral prática está posto entre o povo mais corrupto em crescimento". Tudo por falta de claros parâmetros sobre Ética, quando de modo geral, o homem brasileiro tem-se mostrado um Aristocrata com sua ontogênese ligada ao Patrimonialismo português, adotando postura da licenciosidade, da permissividade, com a falta de claras convicções aristocráticas, em todos os segmentos sociais, inclusive na Justiça (que se agiganta na missão de moralizar) a, falta de ética pública.

Assim, o espaço e empenho social do brasileiro, parece existir e manter-se na 'cordabamba', com ações sociais do "enxugar gelo" vez que o homem político brasileiro carrega no sangue a "não solução" para seus projetos quando as medidas políticas não logram grandes mudanças. Nem tão cedo haverá melhorias no quadro de IDH social, quando não haverá grande alteração, em curto ou médio prazo, dado o quadro amorfo entre Juizes, políticos, empresários e, até mesmo religiosos que buscam criar bancadas, para construir igrejas - não com ofertas do povo, mas com desvio de verbas públicas. Neste cenário, perante a clara falta da concepção de valores perenes, não há perspectivas didáticas para o ensino escolar de valores, em espaços da escola. Assim, a tendência mais evidente é que, sociedade como um todo manterá seu '*status quo*', sem alterações na postura patrimonialista de cada filho desta pátria, que se manterá na "Ideologia Curupira no ato corrupto e corruptor de seu fazer político e social".

## 6.-Referências.

- Bonfim, M. (2002). *A América Latina*. Coleção Intérpretes do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. II.
- Faoro, R. (2000). *Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo.
- Filgueiras, F. (2006). A corrupção na política: perspectivas teóricas e metodológicas. *Cadernos Cedes, IUPERJ*, nº 5.
- Filgueiras, F. (2009<sup>a</sup>). *Corrupção, democracia e legitimidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

- Hollanda, S. B. e de. (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sampieri, R. H. (Org). (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGrawHil.
- Vianna, L. W. (1999). "Weber e a interpretação do Brasil". *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 53.
- Weber, M.(1998). *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira.

## **Ensino Superior: A importância da educação acadêmica universitária para a pessoa idosa.**

*(Higher Education: The importance of university academic education for the elderly)*

**Andrielli Silva dos Santos Stanghilin**  
Prefeitura Municipal de Sinop, Mato Grosso-Brasil

*Páginas 58-72*

*Fecha recepción: 12-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumo.**

Este artigo teve por objetivo entender os fatores que impulsionaram o retorno da pessoa idosa para as universidades, após um longo período afastado dos bancos escolares, como este público consegue interagir na dinâmica didática do cotidiano do ensino superior, com o papel do professor em meio a nova realidade. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica do tipo descritiva. A bibliografia focou em apontar a evolução da terceira idade, a importância do professor na permanência da pessoa idosa no universo da educação superior e alguns índices brasileiros de idosos que voltaram à educação depois dos 60 anos, possibilitando o entendimento e o aprimoramento dessa importante temática para a sociedade em geral. Com a concretização desta pesquisa conclui-se que, o principal motivo que levou o retorno da pessoa idosa ao mundo universitário foi, principalmente, poder ter um envelhecimento diferente e significativo, através da construção de novos ideais e positivismo.

**Palavras-chave:** idosos; envelhescentes; ensino; educação superior; benefícios

### **Abstract.**

The purpose of this article was to understand the factors that led to the return of the elderly to universities, after a period away from school banks, how this public can interact in the didactic dynamics of everyday college education, with the role of the teacher in the middle the new Reality. The methodology used was the bibliographic research of the descriptive type. The bibliography focused on pointing out the evolution of the elderly, the importance of the teacher in the permanence of the elderly person in the universe of college education and some Brazilian indices of the elderly who returned to education after 60 years, making possible the understanding and improvement of this important theme for Society in general. With the accomplishment of this research, it is concluded that the main reason that led the return of the elderly person to the university world was, mainly, to have a different and significant aging, through the construction of new ideals and positivism.

**Keywords:** elderly; aging; teaching; college education; benefits



## **1.-Introdução.**

O ser humano é um ser aprendiz. Desde o momento em que nasce até o seu momento final, a vida lhe cobra uma aprendizagem contínua e constante seja para que possa sobreviver, ou ainda, viver com qualidade.

Hoje existem razões essenciais para se discutir sobre a educação superior na terceira idade, uma vez que, o mundo todo está passando por uma transformação demográfica sem antecedentes. Conforme pode ser analisado nos dados divulgados pelo IBGE em 2002, onde afirma que até 2050, o número de idosos passará de aproximadamente 600 milhões a quase 2 bilhões. Resumindo, em menos de 50 anos, existirá no mundo, pela primeira vez na história da humanidade, mais pessoas com mais de 60 anos do que menores de 15 anos.

Analisando essa realidade é que se levanta a seguinte indagação: Por que as pessoas idosas estão ingressando cada vez mais na educação superior?

O principal objetivo buscou levantar os principais fatores que incentivaram o retorno da pessoa idosa ao mundo universitário, após um período consideravelmente longo distante dos bancos escolares e como é possível que o mesmo aprenda a dinâmica didática do cotidiano do ensino superior.

Com base nesse objetivo central, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- I.- Identificar os dados estatísticos da pessoa idosa no Brasil, enfatizando as estatísticas do ingresso ao ensino superior;
- II. - Levantar os motivos que levaram o idoso a retornar ao mundo universitário;
- III. - Apontar o papel do professor na receptividade do idoso no ensino da educação superior.

Neste estudo, pretende-se demonstrar a importância da educação superior voltada para a terceira idade. Realizando um levantamento bibliográfico sobre a terceira idade na educação superior. Ainda ressaltar-se a relevância desse tema para o crescimento e aprimoramento pessoal da autora, tendo em vista o vínculo que a mesma estabeleceu com alunos que se enquadram nessa faixa etária.

Toda a pesquisa será desenvolvida da seguinte maneira: no primeiro capítulo será abordado a introdução contendo o problema os objetivos e a justificativa que norteia o referido trabalho, juntamente com a metodologia de pesquisa. A pesquisa apresentará a história da terceira idade e os índices brasileiros, transcrevendo sobre a educação superior na terceira idade, englobando o papel do professor na educação da pessoa idosa, bem como, uma conclusão de todo o contexto abordado neste trabalho.

## **2.-Fundamentação Teórica.**

### **2.1.-Terceira Idade.**

A melhor idade é um eufemismo constantemente utilizado no Brasil para referir-se aos cidadãos pertencentes à chamada terceira idade ou, também conhecido, como idosos.

A Política Nacional do Idoso (Lei Federal nº. 8.842/1994), e o Estatuto do Idoso (Lei Federal nº 10.741/2003), determina Idoso como pessoas com 60 anos ou mais.

Conforme a cultura e desenvolvimento da sociedade em que se vive, a época em que uma pessoa é considerada na "Terceira Idade" pode alterar. (Idade, 2017).

A pessoa que se encontra na Terceira Idade, normalmente por questão de cultura, é visto com olhos tortos, como um período sem graça na vivência humana. Entretanto, a terceira idade é uma etapa da vida pela qual se espera que todo indivíduo veja a passar. O conceito a partir da idade não chega a ser uma definição concreta e aceitável. A causa é clara: estar ou ser da terceira idade modifica o idoso em uma pessoa diferente, com angústias e anseios mais conexos que toda a sociedade que vive em completa desigualdade, desolação e centralizado em um tempo diferente do qual se passou. (Idade, 2017).

A pessoa na terceira idade nasce outra vez para uma vida rodeada de surpresas, pronta para garantir-lhe dias novos em vários campos diferentes. Mesmo que seja a época da revelação das mais diversas doenças que ocasionam a mudança de seu cotidiano, também é nessa fase que as emoções podem aflorar muito mais facilmente. Aproveitar a Terceira Idade é aprender o valor de cada instante que se vive na vida. (Idade, 2017).

Na atualidade, é possível observar diversas mudanças de comportamento, em meio às quais, uma se destaca, que é o conceito de envelhecimento, que felizmente tem alterado bastante positivamente. Quando analisado o conceito social a respeito do idoso de umas décadas pra cá, é possível compreender uma evolução de grande importância nos quesitos da cultura, medicina, e, principalmente do respeito do homem por si próprio. (Leite Barros, 2017).

Pode-se perceber que o fator definitivo neste procedimento tenha sido o crescimento da população mundial de idosos como consequência do prognóstico de aumento da longevidade. Esta longevidade transcorre de diversos fatores, principalmente da evolução da ciência e da medicina que permitiram diminuir, a incidência de doenças crônico-degenerativas. (Leite Barros, 2017).

Segundo dados apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a terceira idade no Brasil cresceu cerca de 11 vezes nos últimos 60 anos, passando de 1,7 milhão para 18,5 milhões de pessoas nesta faixa etária. Na atualidade o número de pessoas no país cresce disparadamente e já excede a marca de 10% da população total. O Estatuto do Idoso coloca que os censos demográficos brasileiros necessitarão conter dados relativos a esse segmento da população. (Santellano, 2017).

No período que compreende os anos de 1940 e 2006, o índice de idosos registrados no Brasil aumentou aproximadamente 11 vezes, transpondo de 1,7 milhão em 1940 para 18,5 milhões em 2006. A previsão é que os dados aumentem cada vez mais, chegando em 2025 na casa de 64 milhões de pessoas. Já em 2050 estipula-se que um em cada três brasileiros seja idoso. Todos devem estar preparados para essa nova realidade do país. (Santellano, 2017).

O número de pessoas no Brasil acima de 60 anos continua crescendo com o passar dos anos, segundo dados do IBGE (2013) de 12,6% da população, em 2012, passou para 13% no ano passado. Já são 26,1 milhões de idosos no país. A região com mais idosos ainda é a Sul, onde eles chegaram a 14,4% do total. O Norte tem menos, com 8,8% de idosos. (IBGE, 2013).

Por volta de 71% dos idosos registrados apresentam independência financeira. Juntos eles são responsáveis por uma renda anual de R\$ 243 bilhões, o que representa um poder de compra consideravelmente bom. Apenas 5% dos homens e 23% das mulheres registrados nessa faixa etária da população afirmaram ter dificuldades financeiras. Aproximadamente 49% da renda percebida pelos idosos, são oriundas de ganhos da Previdência. Em segundo lugar, cerca de, 39% dos rendimentos, são derivados de algum tipo de trabalho. Enquanto receitas provindas de aluguéis representam 7% da renda anual declarada. (Santellano, 2017).

Ainda de acordo com dados do IBGE, do total de idosos registrados no Brasil, 55% são mulheres, estatística essa que se dá pelo fato das mulheres apresentam uma expectativa de vida superior aos homens. Com base na expectativa de vida maior, e por apresentarem uma chance maior de ficarem viúvas na terceira idade, a tendência é que as mulheres idosas tenham uma velhice mais solitária. (Santellano, 2017).

A projeção dos índices de idosos nos últimos (07) sete anos no Brasil. Os destaques das regiões onde tem mais idosos dentre eles: Norte, nordeste, sudeste e centro-oeste.

Quadro 1: Número de idosos no Brasil de 2011.

SUDESTE	9,6 milhões
NORDESTE	5,1 milhões
CENTRO-OESTE	1,2 milhões

Fonte: IBGE, 2013.

Quadro 2: Número de idosos no Brasil em 2012

SUDESTE	10,0 milhões
NORDESTE	5,2 milhões
CENTRO-OESTE	1,3 milhões

Fonte: IBGE, 2013.

Quadro 3: Número de idosos no Brasil em 2013

SUDESTE	10,4 milhões
NORDESTE	5,4 milhões
CENTRO-OESTE	1,3 milhões

Fonte: IBGE, 2013.

Quadro 4: Número de idosos no Brasil em 2014

SUDESTE	10,9 milhões
NORDESTE	5,6 milhões
CENTRO-OESTE	1,4 milhões

Fonte: IBGE, 2013.

Quadro 5: Número de idosos no Brasil em 2015

SUDESTE	11,3 milhões
NORDESTE	5,7 milhões
CENTRO-OESTE	1,5 milhões

Fonte: IBGE, 2013.

Quadro 6: Número de idosos no Brasil em 2016

SUDESTE	11,8 milhões
NORDESTE	5,9 milhões
CENTRO-OESTE	1,5 milhões

Fonte: IBGE, 2013.

Quadro 7: Número de idosos no Brasil em 2017

SUDESTE	12,3 milhões
NORDESTE	6,1 milhões
CENTRO-OESTE	1,6 milhões

Fonte: IBGE, 2013.

Nos quadros acima pode-se verificar que a Região Centro Oeste ainda está sendo considerada uma região jovem, no entanto, as regiões com maior número de idosos destacou-se a Região Sudeste, seguida da Região Nordeste, com uma tendência marcante entre as regiões Brasileiras, as colonizações mais antigas maior nº. de idosos, estas apresentaram um índice de crescimento de idosos maior do que outras regiões.

Esses dados se estendem a uma tendência mundial tendo em vista, o aumento das pessoas idosas no Brasil e no mundo. De acordo com estimativas, em revólvo do ano de 2039, a população brasileira deverá estabilizar o seu crescimento. Isso significa que a população do país irá parar de crescer, proporcionando uma queda drástica na população. (Freitas, 2017).

Outro fator que permite o envelhecimento da população é o aumento na expectativa de vida dos brasileiros, que hoje é de 72,78 anos. Essa média não irá se estabilizar conforme o crescimento, pois no ano de 2050 a expectativa de vida ascenderá para 81,29 anos, equiparando a de países de elevado IDH, como Islândia (81,80 anos) e Japão (82,60 anos). (Freitas, 2017).

Similar ao que advém com a vida humana em suas diversas etapas, o tempo da terceira idade não simula apenas um período de felicidade e prazeres, mas também são deparáveis nessa fase da vida muitas desventuras. Em um estudo apresentado na Suécia e publicado recentemente indica que na atualidade as pessoas com mais de 70 anos apresentam uma vida sexual bem mais ativa e sentem mais prazer do que os idosos de três décadas atrás. Em contrapartida, devido à diminuição de reflexos e no compasso da caminhada, os idosos tornam-se as principais vítimas de atropelamento nas grandes metrópoles. (Santellano, 2017).

## 2.2.-Educação Superior na Terceira Idade.

A educação até pouco tempo atrás era direcionada unicamente as pessoas mais jovens, pois se acreditava que o ser humano se desenvolveria na infância e na fase adulta e, na velhice, o desenvolvimento não mais aconteceria. Entretanto, averiguou-se que isso não é verdade, pois, o ser humano é capaz de se desenvolver ao longo da vida toda e, apesar das limitações ligadas ao envelhecimento, à terceira idade pode ser vivida com avanços e conquistas. (Nascimento Ordonez, 2017).

Seguindo essa realidade foi que na França, em 1973, um professor universitário conhecido como Pierre Vellas, afirmou que as oportunidades de educação oferecidas aos idosos eram quase nulas. Decidindo assim, abrir as portas da Universidade de Toulouse aos idosos, sem separação de renda ou escolaridade, ofertando-lhes programas com atividades intelectuais, físicas, culturais, artísticas e de lazer adaptados a sua realidade. Arrancar os idosos do isolamento, ofertando a eles saúde, energia e interesse pela vida e alterar sua imagem diante da sociedade foi, desde o princípio, os objetivos do programa. (Nascimento Ordonez, 2017).

Partindo desta iniciativa, o programa se alastrou por todo o mundo de uma maneira que na atualidade, milhões de pessoas idosas de diferentes etnias, fazem parte de uma série de atividades intelectuais e culturais, que cooperam para um envelhecimento ativo e, conseqüentemente, para uma velhice bem-sucedida. (Nascimento Ordonez, 2017).

No Brasil, a primeiro registro que proporcionou educação a idosos ocorreu na década de 1970, onde fundaram no Estado de São Paulo as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade do Serviço Social do Comércio. Já no ano de 1982, a Universidade Federal de Santa Catarina transformou-se na primeira instituição de ensino superior do Brasil a aderir ao movimento Universidade Aberta à Terceira Idade.

Atualmente, o Brasil dispõe de mais de 200 programas espalhados por todo o país, tanto em instituições públicas, como privadas. De acordo com Nascimento Ordonez (2017, pg. 01) tais programas adotam as seguintes conjeturas:

- 1). -O conceito de que a educação e a aprendizagem são contínuas e acumulativas;
- 2). -A educação para idosos precisa cobrir no mínimo: aumentar os saberes e conhecimentos; potencializar os saberes práticos, o saber fazer, o aprender e seguir aprendendo e permitir o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social;
- 3). -É preciso que a educação para idosos esteja baseada no reconhecimento da heterogeneidade deste segmento etário, possuidor de grande diversidade formativa e cultural;
- 4). -A educação para idosos precisa apresentar uma mudança da atitude social dos próprios almeçados;
- 5). - Deve, também, objetivar-se com, para e pelos idosos, potencializando sua participação.

De uma maneira geral, as atividades propostas pela Universidade Aberta à Terceira Idade são apresentadas através de disciplinas regulares, atividades didático-culturais e atividades físico-esportivas. As atividades didático-culturais diferenciando-se pela oferta de cursos, oficinas e palestras. (Nascimento Ordonez, 2017).

A educação para a terceira idade no Brasil está prevista no Artigo 22 da Lei nº. 10.741/2003 (Estatuto do Idoso). Apresentando o seguinte texto: Art. 22.Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria. (Brasil, 2017).

Ou seja, a partir de 2003 com a aprovação do referido estado, ficou claro a importância de as Universidades preconizar o ensino do idoso, sem discriminação ou distinção dos mesmo. Os idosos passaram a ter direito de acompanhar as disciplinas ofertadas pelo curso escolhido, juntamente com os demais estudantes, seja eles de qual idade for.

No objetivo central do Estatuto do Idoso fica claro essa relevância. Seguindo os dizeres de Rodrigues (2017, pg. 01) a norma constante do Estatuto do Idoso possui pelo menos três objetivos:

- a) educar os mais jovens para a aceitação dos idosos, permitindo assim a sua adequada integração familiar e social; esse aspecto deve ser priorizado na educação básica;

b) educar todos nós, seres humanos, para aceitarmos o processo de envelhecimento e nos prepararmos adequadamente para a terceira idade;

c) desenvolver pesquisa sobre o processo de envelhecimento, em todos os seus aspectos, produzindo novos conhecimentos sobre essa matéria; esse aspecto cabe, preferencialmente, aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A legislação não faz referência à forma pela qual a educação para a terceira idade deve ser oferecida ou trabalhada. Entretanto, ela fala da importância de se preparar todas as pessoas para a fase do envelhecimento, seja para vivê-la como para socializar com quem já se encontra nesse período de sua vida. Ensinar as pessoas a respeitar a pessoa idosa, sua experiência de vida, intelectual e profissional. Ensinar, também as pessoas que todos por regra geral um dia estará no lugar dos idosos atuais, e serão tratados da mesma maneira que hoje atuam diante das mudanças do seu ciclo social e educacional. (Rodrigues, 2017).

Uma prova de tal mudança são os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde o número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com 60 anos de idade ou mais cresceu disparadamente com o passar dos anos. Onde, o total de idosos que realizaram a inscrição do ENEM no ano de 2014, foi de 15,5 mil, triplicando em comparação a 2009, quando esse total foi de 4,7 mil. (Brasil, 2017).

Lembrando que o Enem é a porta de entrada para instituições de ensino superior e técnico, além do financiamento estudantil e intercâmbio acadêmico. Cabe ressaltar, também, que esse fator exige que o governo apresente uma atenção redobrada em relação às políticas públicas para idosos em áreas como saúde, lazer, educação e economia. (Brasil, 2017).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), houve uma elevação de 40% na proporção de pessoas da terceira idade cursando o ensino superior nos últimos dois anos. A quantidade de idosos que regressaram ao estudo ou que ingressaram pela primeira vez em uma universidade aumentou. (Brasil, 2017).

Quando se realiza a junção dos dados do ENEM, com as informações disponibilizadas pelo MEC, é possível concluir que a pessoa idosa não parou somente na realização do Exame Nacional do Ensino Médio, com o resultado obtido eles estão ingressando nas universidades e mudando o paradigma de que o idoso só serve como contador de histórias e experiências. Eles estão provando que possuem sim, a capacidade de aprendizagem mesmo com o passar dos anos e ainda podem conquistar sonhos e objetivos almejados no decorrer de suas vidas.

## 2.2.-O papel do professor na educação da Pessoa Idosa.

Ser um bom professor está relacionado com a capacidade de ampliar as dimensões cognitivas dos seus alunos, ou seja, formar a capacidade de pensar, duvidar e

interrogar. A sociedade moderna exige professores mais críticos e competentes, no sentido de atribuição do uso de conhecimento. (Tavares, 2017).

Faz-se necessário reinventar e reestruturar a escola. Se aos poucos e com paciência o professor for capaz de apontar as diferenças nas identidades dos alunos, possivelmente isto poderá ser um fator determinante nos diversos instrumentos de aprendizagem, ajudando-o a juntá-los e a trabalhar com eles, adequando seus métodos na diversidade de idades, conhecimentos, idéias e personalidades. (Tavares, 2017).

As discussões de como o idoso aprendem ainda não são claras. Segundo Encarnacion Tavares (2017, pg. 77), "o adulto aprende através da troca de idéias, informações, habilidades e experiências, pois a aprendizagem está intimamente associada à experiência e esta é pessoal e única". A interdisciplinaridade contribui para o idoso superar a fragmentação na análise e na consideração dos fenômenos.

Não têm dúvidas que existe grande diferença entre a consciência da criança e a do idoso. Em cada fase da vida, modificam-se as relações interfuncionais que ligam a memória a outras funções. Os estudos demonstram que, no envelhecimento, ocorre uma evolução do acúmulo de micro lesões em diferentes locais do cérebro. (Tavares, 2017).

Esse fenômeno serve para explicar o porquê do idoso ir perdendo a memória de forma lenta e progressiva. Através de estudos constatou-se que o único meio de retardar esse envelhecimento é alimentar suas múltiplas facetas, seria conservar ativos os campos do conhecimento através da leitura, televisão, música, atividades manuais e culturais, da forma mais abrangente possível. (Tavares, 2017).

Para se garantir uma memória atuante é necessário manter em exercício o cérebro, tal como o êxito escolar, da riqueza de informações dos módulos documentais determinados por esses exercícios. O autor Encarnacion Tavares (2017) *apud* Laks (1998, pg. 66), através de testes neuropsicológicos com idosos, concluiu que "em alguns itens como vocabulário e quebra-cabeças, os resultados podem até melhorar com a idade, mesmo que o idoso seja mais lento para dar a resposta."

É evidente que, alguns idosos cultivam uma boa memória, enquanto outros sofrem uma perda acentuada, esse fator não se atribui apenas a idade, mas por falta de um trabalho preventivo. Infelizmente, ainda na atualidade, são desconhecidos diversos mecanismos do funcionamento da memória e da consciência do idoso. É de suma importância dar oportunidades aos idosos de compartilharem assiduamente do mundo em que vivem. (Tavares, 2017).

Com base em todas essas informações, afirma-se a importância que o professor saiba que para o aluno aprender não há idade e idade não é impedimento para conhecer e lutar sempre. Lembrando que a aprendizagem não está reservada a uma



determinada idade, mas a todas. Às vezes, o idoso que chega à universidade é tratado como inexperiente, assim como tratam os jovens. (Tavares, 2017).

Na atualidade é possível localizar diversos alunos com mais de 60 anos, que por algum motivo não conseguiram cursar uma universidade na juventude. Por motivos variados, como: a falta de autoconfiança, por não criar a consciência de que era possível estudar, não organizar sonhos e ideais, por autoritarismo de parceiros, por questões financeiras, ou simplesmente por falta de oportunidade. Esses alunos normalmente são mais estudiosos, esforçados, interessados e cheios de possibilidades. (Tavares, 2017).

Hoje, é possível ter a certeza de que em todo o momento da vida é próspero para aprender. E se nesse processo estiver tratando-se com pessoa idosa, a atitude e o comportamento do professor precisa ser de parceria, cooperação, colaboração, com o intuito de alcançar as metas almejadas. (Tavares, 2017).

Em contrapartida é preciso levar em consideração que a aprendizagem do idoso é mais autônoma e independente, uma vez que ele possui a capacidade de tomar decisões, proferir normas e limites da atividade de aprendizagem, possui também a capacidade de autogestão e de aprender com sua própria experiência, entretanto não se versa de uma atividade a ser desempenhada a sós. (Tavares, 2017).

Outra questão de suma importância, a ser levantada sobre a aprendizagem do idoso, é que esta é motivada por fatores internos e não externos. Este fator intervém na maneira de ensinar do professor e é sugestivo na medida em que surge para confirmar que os idosos aprendem de forma significativa e única, através de impulsos internos e não por intermédio de recompensas externas. (Tavares, 2017).

O professor necessitar ter paciência ao ensinar, normalmente, o aluno idoso é mais lento para escrever e para raciocinar. É indispensável, também, que o professor constitua um vínculo com o aluno mais idoso, uma vez que se faz necessário alcançar sua confiança e afeto. O aluno idoso é, de uma maneira geral, mais carente e, abundantemente sente-se mais solitário com as perdas que a vida lhe proporcionou. Claramente, isso poderá contribuir e afetar com o seu processo de ensino e aprendizagem. (Tavares, 2017).

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

Segundo Beuren (2009), Matias Pereira (2012) e Gil (1999), a metodologia é o emprego do conjunto dos métodos, procedimentos e técnicas que cada ciência em particular coloca em ação para alcançar seus objetivos. A colaboração entre demonstração lógica e experimentação, a interação entre ciência pura e tecnologia, é uma característica do espírito científico contemporâneo.

A revisão bibliográfica é parte obrigatória de qualquer investigação científica, pois, através deste embasamento teórico é possível identificar as várias teorias científicas existentes e reconhecidas. A revisão bibliográfica foi realizada mediante material já

existente e elaborado, entre esses materiais estão os livros e artigos científicos publicados e revistas conceituadas (Gil, 1999).

Uma pesquisa exploratória do tipo descritiva, uma vez que, ela serve de ponto de partida para a interpretação e análise do problema, esta realizou-se em acervos bibliográficos, meios eletrônicos (*Internet*), revistas e artigos publicados que abordam temas da terceira idade, a educação superior e o professor.

A revisão bibliográfica é importante, pois inibe erros, auxilia o investigador na execução do estudo e, é um guia para que a investigação não perca seu foco central que é a resolução de um problema.

#### 4.-Discussão dos resultados.

Para a discussão dos resultados se tabulou as teorias pesquisadas sobre a terceira idade para melhor entendimento.

Quadro 8: Teorias sobre a Terceira Idade.

Teorias	Terceira Idade
Brasil, (2017) do Estatuto do Idoso	A Política Nacional do Idoso (Lei Federal nº. 8.842/1994), e o Estatuto do Idoso (Lei Federal nº 10.741/2003), determina Idoso como pessoas com 60 anos ou mais.
Idade (2017)	A pessoa que se encontra na Terceira Idade, ainda, é vista com olhos tortos, como um período sem graça na vivência humana. A terceira idade é uma etapa da vida pela qual se espera que todo indivíduo veja a passar.
Leite Barros (2017)	O conceito de envelhecimento tem alterado bastante positivamente O conceito social a respeito do idoso de umas décadas teve uma evolução de grande importante nos quesitos da cultura, medicina, e, principalmente do respeito do homem por si próprio.
Santellano (2017)	Terceira idade no Brasil cresceu cerca de 11 vezes nos últimos 60 anos, passando de 1,7 milhão para 18,5 milhões de pessoas nesta faixa etária. Na atualidade o número de pessoas no país cresce disparadamente e já excede a marca de 10% da população total.
Nanô (2017)	A região que concentra mais idosos é a região Sudeste seguido da região Nordeste, refletindo uma tendência clara entre as regiões do Brasil que apresentam um índice de crescimento maior do que as demais regiões do país.
Freitas (2017)	Estimativas para o ano de 2039, a população brasileira deverá estabilizar o seu crescimento. Isso significa que a população do país irá parar de crescer, proporcionando uma queda

	drástica na população.
--	------------------------

Fonte: A própria pesquisa

Na sequência um diálogo sobre as teorias que abordam a Educação Superior na Terceira Idade.

Quadro 9: Teorias sobre a Educação Superior na Terceira Idade.

Teorias	Educação Superior na Terceira Idade
Nascimento Ordonez (2017)	No Brasil, a primeiro registro que proporcionou educação a idosos ocorreu na década de 1970. No ano de 1982, a Universidade Federal de Santa Catarina transformou-se na primeira instituição de ensino superior do Brasil a aderir ao movimento Universidade Aberta à Terceira Idade
Brasil (2017) Estatuto do Idoso	A educação para a terceira idade no Brasil está prevista no Artigo 22 da Lei nº. 10.741/2003 (Estatuto do Idoso). Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.
Rodrigues (2017)	A legislação não faz referência à forma pela qual a educação para a terceira idade deve ser oferecida ou trabalhada. Destaca a importância da preparação das pessoas para a fase do envelhecimento, seja para vivê-la como para socializar com quem já se encontra nesse período de sua vida.
Brasil (2017)	Os dados apresentados pelo (INEP) tem aumentado o número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com 60 anos de idade. Onde, o total de idosos que realizaram a inscrição do ENEM no ano de 2014, foi de 15,5 mil, triplicando em comparação a 2009, quando esse total foi de 4,7 mil.

Fonte: A própria pesquisa.

A teoria de Tavares sobre a importância do professor para a pessoa idosa no ensino acadêmico superior.

Quadro 10: Teorias sobre a importância do professor na educação da pessoa idosa.

Teorias	O professor na educação da Pessoa Idosa
Tavares (2017)	Aos poucos o professor necessita as diferenças nas identidades dos alunos, possivelmente isto poderá ser um fator determinante nas diversas estratégias de aprendizagem, ajudando-os, adequando métodos dentro da diversidade de idades.
Tavares (2017)	O adulto aprende pela da troca de idéias, informações, habilidades e experiências, pois, a aprendizagem está

	intimamente associada à experiência e esta é pessoal e única.
Tavares (2017)	Em cada fase da vida, modificam-se as relações interfuncionais que ligam a memória a outras funções. Os estudos demonstram que, no envelhecimento, ocorre uma evolução do acúmulo de micro lesões em diferentes locais do cérebro.
Tavares (2017)	A importância do professor para o aluno idoso aprender é de extrema necessidade. Idade não é impedimento para conhecer e lutar sempre. Lembrando que a aprendizagem não está reservada a uma determinada idade, mas a todas. Às vezes, o idoso chega à universidade mas é tratado como inexperiente e desatualizado.
Tavares (2017)	Nesse processo é interessante perceber que a pessoa idosa, tem atitude, tem sentimento. O professor precisa ser de parceria, cooperação, colaboração, com o intuito de alcançar as metas almejadas.
Tavares (2017)	O professor necessita ter paciência ao ensinar, normalmente, o aluno idoso é mais lento para escrever e para raciocinar. É indispensável que o professor constitua um vínculo com o aluno mais idoso, uma vez que se faz necessário alcançar sua confiança e afeto.

Fonte: A própria pesquisa

Pode-se refletir diante dos dados elencados que é necessário entender que a sociedade também é responsável pela pessoa idosa para que esta possa ter sentido para levar sua vida de forma saudável. A implantação da Universidade Aberta da Terceira Idade têm buscado melhor compreender e incluir o indivíduo que envelhece no projeto de reinserção do idoso através da Educação Universitária.

É necessário, ainda, ressaltar que existe uma dificuldade de compreender as condições de envelhecimento num contexto histórico em um país marcado pela desigualdade como o Brasil, pois tradicionalmente o idoso é associado à doença, aposentadoria e dependência.

Entretanto, é hora de encarar esse novo paradigma, pois é essencial que a sociedade aceite o idoso como participante de uma vida socialmente ativa, pois as pessoas estão vivendo por mais tempo. O Brasil está vivenciando um ritmo crescente à longevidade de sua população, deixando de ser, gradativamente um país de jovens.

A universidade tem que ser um espaço aberto ao idoso, não somente para atividades práticas, mas sim para ensino-aprendizado, o espaço universitário deve propiciar participação. A velhice é uma etapa especial da vida humana, marcada por mudanças biológicas, sociais e econômicos.

## 5.-Conclusão.

Com base no estudo desenvolvido no presente artigo, e em resposta a indagação que norteou o mesmo conclui-se que a pessoa idosa em sua grande maioria ingressou na educação superior em busca de melhorar a autoestima, de realizar sonhos antigos nunca realizados e principalmente para superar obstáculos que aparecem naturalmente com o envelhecimento. E, principalmente, poder ter um envelhecimento diferente e significativo na sociedade, através da construção de novos ideais e positivismo.

Com a realização da pesquisa, constatou-se o tema relevante, atual e realista, pois, pouco se discute sobre o mesmo. Por esse fator que se faz necessário que as pessoas se aprofundem mais nesta temática, ganhando assim um conhecimento ímpar sobre a tão realidade da vida da pessoa idosa no universo da educação superior.

O processo de mudança almejada iniciou-se mas, ainda representa um longo caminho a ser percorrido. No entanto o primeiro passo foi dado, esse espera que se concretize na transformação tão esperada. O professor por sua vez continua sendo o precursor do processo de geração de mudanças, já que é ele quem participa interagindo efetivamente do processo educacional.

## 6.-Bibliografia.

- Brasil, R. F. (2017). *Propostas legislativas incentivam acesso de idosos à educação*. Documento eletrônico. Recuperado de: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/10/23/propostas-legislativas-incentivam-acesso-de-idosos-a-educacao>.
- Brasil, R. F. (2017). *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Documento eletrônico. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10741.htm).
- Brasil, R. F. (2017). *Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994*. Documento eletrônico. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm).
- Beuren, M. I. (2009). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática* (3ª Ed) (4.reimpr.). São Paulo. Atlas.
- Freitas, E. (2017). *O número de idosos deverá aumentar no Brasil*. Documento eletrônico. Recuperado de: <http://www.brasile scola.com/brasil/o-numero-idosos-devera-aumentar-no-brasil.htm>.
- IBGE. (2002). *Relatório do Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE. (2013). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Idade, T. (2017). *O Que é Terceira Idade?* Documento eletrônico. Recuperado de: <http://www.Aterceira idade.com/o-que-e-a-terceira-idade-2/>.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Leite Barros, T. (2017). *A Terceira idade e o novo conceito de envelhecimento*. Documento eletrônico. Recuperado de <http://portalamigodoidoso.com.br/saude-do-idoso-3/>.

- Matias, J. (2012). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Nanô, F. (2017). *Número de idosos dobrou nos últimos 20 anos no Brasil, aponta IBGE*. Documento eletrônico. Recuperado de: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/09/21/numero-de-idosos-com-mais-de-60-anos-dobrou-nos-ultimos-20-anos-aponta-ibge.htm>.
- Nascimento, N.T. (2017). *Conhecendo e entendendo a Universidade Aberta à Terceira Idade*. Documento eletrônico. Recuperado de: <http://www.aterceiraidade.com/educacao-na-3a-idade/conhecendo-e-entendendo-a-universidade-aberta-a-terceira-idade/>.
- Rodrigues, H. W. (2017) *A educação ambiental no âmbito do Direito Educacional brasileiro*. Documento eletrônico. Recuperado de: <http://www.aprendervirtual.com.br/artigoInterna.php?ID=49&IDx=181>.
- Santellano, M.T. (2017) *A terceira idade no Brasil cresceu cerca de 11 vezes nos últimos 60 anos, passando de 1,7 milhão para 18,5 milhões de pessoas nesta faixa etária*. Documento eletrônico. Recuperado de: [http://www.portalterceiraidade.org.br/dialogo\\_aberto/cidadania/especial0003.htm](http://www.portalterceiraidade.org.br/dialogo_aberto/cidadania/especial0003.htm).
- Tavares, E.D. (2017) *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea: Uma leitura interdisciplinar*. Documento eletrônico. Recuperado de: [http://www.pucsp.br/gepi/downloads/teses\\_concluídas/dirce.pdf](http://www.pucsp.br/gepi/downloads/teses_concluídas/dirce.pdf)

## **Atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência.**

*(The nurse's action in the management of pain in the emergency and emergency room)*

**Erica de Fátima Primo Coelho**

*Colegio Estadual Albino Feijó Sanches - Paraná- Brasil*

**Maria Gorete Nicolette Pereira**

*Centro Universitário Filadélfia - Unifil; Colégio Estadual Albino Feijó Sanches- Brasil*

*Páginas 73-86*

*Fecha recepción: 01-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumo.**

O objetivo desse estudo foi destacar a atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva com informações referentes ao objetivo do estudo, priorizou artigos publicados nos últimos dez anos. Os resultados foram: o acolhimento com a classificação de risco nos serviços de Urgência, a assistência de enfermagem humanizada, o planejamento da assistência de enfermagem, os profissionais possuem conhecimento tanto técnico quanto científico para uma atuação profissional com eficiência e qualidade. Ultimamente instrumentos foram criados com o intuito de quantificar a dor referida, na intenção de melhorar o atendimento a paciente. Considera-se a dor especialmente a dor aguda é um dos principais motivos de busca pelos serviços de saúde, mais especificamente os setores de urgência e emergência, sendo que as dores de forte intensidade são as prevalentes nas queixas referidas pelos pacientes.

**Palabras clave:** assistência; enfermagem; dor; emergência

### **Abstract.**

The objective of this study was to highlight the nurses' performance in the management of pain in the emergency and emergency room. It was a bibliographical and descriptive research with information regarding the purpose of the study, prioritized articles published in the last ten years. The results were: Reception with risk classification in the emergency services, humanized nursing care, nursing care planning, professionals have both technical and scientific knowledge for a professional performance with efficiency and quality. Recently instruments were created with the intention of quantifying the mentioned pain, in order to improve patient care. Pain is considered especially acute pain is one of the main reasons for seeking health services, more specifically the sectors of urgency and emergency, and the pains of high intensity are those prevalent in the complaints referred by patients

**keywords:** care; nursing; ache; emergency

## 1.-Introdução.

O pronto socorro é uma unidade hospitalar que visa atendimento de casos de urgência e emergência durante 24 horas, sendo que os agravos a saúde são imprevistos com variados graus de riscos e sempre envolvendo a dor nas mais variadas intensidade (Santos, et al, 2010).

De fato a dor é algo comum a todas as pessoas com algumas particularidades sendo que o seu controle é um dever de todos os profissionais de saúde, desta forma na presença de dor deve-se avaliar sua intensidade e tomar as devidas providencias de forma a diagnosticar, avaliar e registrar essa queixa que varia entre os seres. Para tanto as estratégias terapêuticas irão depender da monitorização constante da dor referida por cada um (Pinto, 2016).

Ainda autores acima destacam que os profissionais que atendem nos serviços de urgência precisam ser capacitados e altamente qualificados para que prontamente possam atender a essa necessidade o mais ágil e rápido possível. Sabe-se que a porta de entrada de uma estrutura hospitalar é o serviço de urgência e emergência sendo portanto local de atendimento dos mais variados número de pessoas, faixa etária e tipo de patologia referida (Pinto, 2016).

No Brasil, o trauma representa um dos problemas mais importante de saúde pública, com grande demanda de pessoas que sofreram poli traumatismos e de complexidade variada, tendo como consequência a dor aguda, e esse é um problema a ser resolvido nos setores de urgência e emergência requerendo do profissional enfermeiro alta eficácia e eficiência no atendimento (Brasil, 2012).

A dor é uma das principais causas do sofrimento humano e a busca pelo atendimento nos serviços de urgência e emergência, comprometendo a qualidade de vida com repercussões de magnitude psicossociais e econômicas, o que a torna um problema de saúde pública (Bottega e Fontana, 2010).

Nos últimos anos intensificaram os estudos frente ao fenômeno da dor com destaque de sua importância perante ao processo de assistência e seu manejo pelo enfermeiro e sua equipe. Contudo, as queixas dolorosas ainda se perfazem no cotidiano do enfermeiro o qual deve saber medir esse fenômeno estar apto a ouvir atentamente, e realmente dar o devido credito para a queixa referida pelo paciente (Saça et al., 2010).

Tendo a dor como um problema que aflige o ser humano em algum momento de sua vida questiona-se: Como deve ser a atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência?

Acredita-se que o enfermeiro constantemente se prepara para atuar nas questões emergenciais especialmente no atendimento nas situações em que a dor se faz presente e com intensidade variada. Destaca-se que aprofundar nos estudos



referentes ao comportamento humano frente a situações de dor são necessárias a fim de instrumentar o enfermeiro no entendimento no quesito dor e suas vertentes, desta forma sua atuação será muito mais eficiente.

Sendo assim tem-se como objetivo principal deste estudo destacar como deve ser a atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência.

Com isso, espera-se que o resultado deste estudo venha contribuir para uma reflexão e melhor atuação do enfermeiro sobre a realidade da dor vivenciada em momentos e situações diferentes por inúmeras pessoas que buscam o serviço de urgência e emergência.

## **2. -Fundamentação teórica.**

### **2.1.-Conceitos de Dor.**

No decorrer dos anos a dor nem sempre teve sua devida atenção para um manejo ideal, segundo a International Association for the Study of Pain (IASP), a dor é uma experiência emocional, com sensação desagradável, associada a um dano real ou potencial dos tecidos (Cavalcanti, 2003).

Em 1297 a palavra dor tem seu registro, foi divulgada na Grã-Bretanha no séc. XIV, já na língua inglesa a palavra dor é pain (Nascimento, 2010). Já Monahan et al (2010) reportam a dor como:

"Dor é um sintoma que acompanha de forma transversal, a generalidade das situações patológicas que necessitam de cuidados de saúde, sendo a sua avaliação e controlo um dever dos profissionais de saúde, um direito dos doentes que a vivenciam e um acontecimento indispensável à efetiva humanização das unidades de saúde." (Monahan et al., 2010).

A dor está presente na maioria das patologias requerendo cuidados de saúde específicos e por profissionais da área da saúde para um correto e pronto atendimento, uma vez que é um direito do paciente que vivencia no momento um dos sintomas mais desagradáveis e indesejáveis, afetando diretamente o comportamento humano (Fundap, 2010).

De acordo com a Sociedade Americana de Dor esta foi classificada como o 5º sinal vital visto que sua importância se constitui como um indicador de qualidade dos cuidados de saúde prestados ao paciente (Gonçalves, Pereira e Cezar, 2007).

Batalha (2010) destaca que na idade Média acreditava-se que a dor estava associada aos pensamentos religiosos sendo de dever aceitar como castigo em punição dos pecados. Com o decorrer dos tempos a dor passou a ser entendida como um fenômeno físico e a ser eliminada através de técnicas mecânicas (Batalha, 2010).

Ainda o autor acima reporta que a percepção da dor é compreendida através do aumento de sensação corporal desconfortável, o sofrimento da dor ainda é considerado subjetivo com caracterização por expressão facial, o foco de atenção alterado bem como do tônus muscular, reflete também no comportamento de auto proteção, geralmente busca refugiar-se longe do contato e convívio social, além de alterações do pensamento, inquietação e perda de apetite (Batalha, 2010).

Corroborando com os autores já descritos acima Arantes e Maciel (2008) consideram a dor um sintoma real que se faz presente na maioria das doenças sejam elas agudas ou crônicas, sua manifestação pode ser direta e que muitas vezes auxiliam no processo diagnóstico e terapêutico da doença em questão. A dor emocional se faz presente no processo de adoecer e está relacionada diretamente com a consciência da nossa finitude e da nossa fragilidade humana."

Alvarez (2009) apresenta que os sinais e sintomas de dor nos pacientes adultos se manifestam com várias alterações dos sistemas fisiológicos como exemplo o sistema cardiovascular e respiratório, também pode ser observado os comportamentais explícitos na face frente aos estímulos dolorosos. Essas alterações são acompanhadas de reações endócrino- metabólicas de estresse, ocorre a liberação de alguns hormônios como catecolaminas, cortisol ou precursores e componentes imunológicos ligados ao processo inflamatório.

## 2.2.- Tipo de Dor.

Pinto (2016) descreve a dor como sendo uma experiência sensitiva e emocional desagradável, está sempre associada a uma lesão em qualquer parte do corpo. Sendo que a dor é percebida diferentemente por cada pessoa, portanto ela é subjetiva, o que irá variar de pessoa para pessoa, além Pois do tipo da dor que depende dos termos descritos da lesão.

De acordo com Hoeman (2011) a "dor física é uma sensação normal que indica a presença de lesão dos tecidos. Ocorre uma transmissão dos impulsos dolorosos dos tecidos e órgãos para a substância gelatinosa existente dentro do feixe espinotalâmico da medula espinhal".

Já Doenges e Moorthouse (2010) enfatizam que "dor aguda tem um início súbito ou lento de qualquer intensidade, de moderada a grave, com um fim antecipado ou previsível e uma duração de menos de seis meses".

Monahan et al (2010) apontam que a dor aguda geralmente tem episódio transitório dando indícios para a pessoa que está sentido que algo não está bem. Tem início geralmente súbito, com uma causa aparente, e a região ou pontos dolorosos podem, em regra, ser bem identificadas.

A Dor Aguda caracteriza-se por um aparecimento repentino, sua duração pode ser curta, geralmente é mais controlável e seu tratamento costuma ser mais efetivo (Bidarra, 2010).

Fundap (2010) descreve que a dor “é uma experiência que se inscreve na história humana desde cedo e que de forma marcante induz o nosso comportamento, tornando essa experiência única e singular”.

Em contradição a dor crônica, tem uma duração geralmente superior a seis meses, seu início é gradual, imprevisível, incerto e ainda pode se perpetuar para anos ou décadas. Além de possuir características com envolvimento de fatores psicológicos sendo de difícil remoção, e a pessoa que sofre desse mal nem sempre compreende, a dor crônica em particular configura uma das experiências mais penosas para muitas pessoas doentes (Bidarra, 2010).

Também Doenges e Moorhouse (2010), dizem que a “dor crônica é um início súbito ou lento de qualquer intensidade, de moderada a grave, constante ou recorrente, sem um fim antecipado ou previsível e uma duração muito superior a seis meses”.

Na apreciação de Monahan et al (2010), a “dor crônica configura-se por ter uma persistência muito além do tempo usual de processo da cicatrização ou até mesmo da cura, que pode geralmente durar de 3 a 6 meses. O autor ainda ressalta que a dor crônica pode inicialmente ser uma dor aguda, com o passar do tempo ela persiste ou seu início pode ser tão insidioso, que a pessoa que está em sofrimento não consegue localizar com exatidão, e nem esclarecer quando que a dor surgiu.

A dor crônica como já exposto pode dura por muito tempo e isso pode trazer alterações nos comportamentos da pessoa que está sentido a dor crônica e o fator psicológico é um dos mais afetados sendo potencial contribuinte para a incapacidade (Doenges e Moorhouse, 2010).

## 2.2.-Atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de Urgência e Emergência.

Os serviços de saúde em especial os de urgência e emergência busca primar pela humanização e qualidade na assistência prestada, para tanto destacam o acolhimento nos serviços de saúde, perfazendo por um conjunto de medidas, atitudes e postura dos profissionais de saúde frente a queixas de dor (Carvalho, 2015).

A autora acima destaca que o enfermeiro é um profissional com capacidade e conhecimento técnico científico e, portanto possuir uma maior autonomia e resolutividade no trabalho assistencial, sendo de sua responsabilidade proporcionar uma assistência humanizada ao usuário (Carvalho, 2015).

A dor é descrita como sendo uma experiência universal, multidimensional e subjetiva, que obriga à um manejo adequado para uma solução imediata, nas situações reais, e o serviço de urgência e emergência precisam cuidar prontamente para assim atender

no que se refere respostas aos objetivos estipulados. Por outro lado a dor gera uma grande preocupação para os serviços de saúde, visto que, é um indicador da qualidade de vida para a assistência da mesma. (Pinto, 2016).

Já Morais (2008) chama a atenção para a formação técnico e científica dos profissionais enfermeiros, visto que são embasados para atender as necessidades individuais de cada ser humano, em especial nas situações que estão relacionadas com os processos dolorosos, sendo assim estes devem planejar sua assistência e suas ações voltadas para um cuidado específico, diferenciado com uma sensibilidade única, de forma a atender todos os anseios do ser humano naquele estado no qual ela se encontra, ou seja, a dor real. Fundap (2010) refere que para um manejo adequado ao paciente com dor em urgência e emergência é:

“É fundamental o conhecimento de sua fisiopatologia, sua classificação e as diversas possibilidades de tratamento. Antes disso, porém, você precisa saber como os conceitos de dor foram se formando histórica, social e culturalmente e fazer uma reflexão sobre seus próprios conceitos de dor” (Fundap, 2010, p. 107).

Em relação ao papel do enfermeiro a Sociedade Americana de Dor e a Agência Americana de Pesquisa e Qualidade em Saúde Pública, em 1992, destacam que:

“Dor o quinto sinal vital” numa tentativa de elevar a consciência dos profissionais de saúde para a avaliação da dor, considerando que se esta for avaliada com o mesmo zelo e responsabilidade que os quatro sinais vitais têm melhor chance de ser tratada corretamente. Em verdade, as estratégias visam sensibilizar a equipe de saúde para o fato de que o controle da dor é nossa responsabilidade e um direito do doente (Fundap, 2010, p. 109-110).

Ainda o autor em destaque acima enfatiza que a equipe de saúde deve estar sensibilizada para direcionar o controle da dor, visto que é de sua responsabilidade e um direito do paciente ter sua dor minimizada ou definitivamente eliminada. É destacado pela Joint Commission que uma das estratégias na prática diária é a avaliação sistematizada da dor referida por todos os pacientes sob assistência da equipe de saúde e sob supervisão do enfermeiro (Fundap, 2010).

Bertoncello (2016) destaca uma ferramenta para a mensuração da dor que segue: Portanto, para quantificar o sintoma algico junto ao paciente, utilizou-se a Escala Numérica Verbal (ENV) graduada de zero a 10, na qual a dor é classificada em dor leve (0 a 2), dor moderada (3 a 7) e dor intensa (8 a 10), e o instrumento proposto por *Mc Caffery* e *Beebe6*, denominado diário da dor.

Este instrumento propõe avaliar o impacto da dor na rotina do indivíduo, por meio de registros, em colunas, iniciando pela mensuração da dor, medicação em uso, sinais vitais, medidas não farmacológicas associadas e avaliação da efetividade das intervenções antálgicas, condizentes com o pico de ação das drogas administradas. Nesta ferramenta há espaço para o registro de dados de identificação do paciente, das medicações, dose e vias utilizadas, permitindo a equipe de enfermagem

comparar a evolução e ou alívio da dor referida pelo paciente, com a resposta ao analgésico administrado (Bertoncello, 2016, P. 252-253)

Para o autor acima com essa ferramenta o enfermeiro juntamente com sua equipe obtém subsídios de comparação podendo desta forma acompanhar a evolução do alívio da dor frente aos medicamentos disponíveis e utilizados no paciente que refere à dor.

De fato o devido manejo da dor por parte do enfermeiro e da equipe de enfermagem tornou-se atualmente um indicador da qualidade da assistência prestada, tanto que o Ministério da Saúde criou no ano de 2002, um programa nacional de assistência ao doente com dor. É essencial que o enfermeiro e a equipe de enfermagem sob sua responsabilidade saiba seu real papel no controle da dor e não tenha atitudes passivas com a dor do outro, mas tome prontamente conduta resolutive e de alívio adequado (Fundap, 2010).

Autores como Moraes, Monteiro, Rocha (2010) destacam a importância de um bom acolhimento pelo enfermeiro e da equipe de enfermagem sendo este de forma humanizada pautadas no acolher, ouvir, tocar e silenciar, o que irá facilitar a tomada de conduta frente a dor referida.

Santos e Lima (2011) destacam sobre o papel do enfermeiro gerenciador do cuidado ressaltando que:

A execução do processo de enfermagem evidencia o papel do enfermeiro como gerente do cuidado, pois permite a implementação de um plano de cuidados de enfermagem e uma avaliação constante da assistência. Desse modo, o enfermeiro pode favorecer a qualificação e o melhor direcionamento dos cuidados de enfermagem na busca de resultados específicos visando ao atendimento das necessidade do indivíduo (Santos e Lima, 2011, p. 697-698).

Em pesquisa realizada por Caveião, Santos, Montezeli et al., (2014) os autores apresentam algumas ações no manejo da dor torácica, visto que esse tipo de dor se constitui em atendimento emergencial, sendo portanto prioritário. Ainda ressaltam que o conhecimento teórico e prático, capacitação profissional e dedicação são o diferencial no atendimento ao paciente com queixa de dor torácica. Algumas das principais ações e intervenções realizadas pelo Enfermeiro no atendimento do cliente com Dor Torácica são:

"Eletrocardiograma (8); monitorização cardíaca (6); coleta de enzimas cardíaca (3), instalação de oxigênio (2); realização do histórico breve (2); glicemia capilar (2) e punção de acesso venoso periférico de grosso calibre (1)" (Caveião et al., 2014, p. 924).

Vieira, Bertoncello, Girondi et al., (2016) enfatizam que a dor é chamado 5º sinal vital e sua avaliação deve iniciar na classificação de risco com uma escuta qualificada e

acreditar na queixa de dor referida. Além disso nos atendimentos de emergência de dor torácica ressaltam a importância de instrumento específico que irá facilitar a tomada de decisão do profissional durante a realização da classificação de risco.

Já Oliveira, Moreira e Gonçalves, (2012) apontam algumas condutas do enfermeiro no controle da dor em grandes queimados e descrevem que o enfermeiro e sua equipe frente ao paciente queimado deve ser prestada na fase emergencial monitorado a estabilização física e psicológica, analisar e acompanhar os exames com periodicidade, manter comunicação efetiva com o paciente e também com familiares, realizar exame físico, monitorar sinais vitais com ênfase aos pulsos periféricos e de suma importância verificação da presença de edema, para tomada de conduta específica frente a cada situação de alteração.

Os autores complementam que o enfermeiro deve atentar para alterações dos sinais vitais, sinais de choque hipovolêmico para um conduta imediata com reposição de líquidos sendo de suma importância manter um acesso venoso calibroso visto que alguns casos a sedação medicamentosa se faz necessário para controle eficiente da dor (Oliveira, Moreira e Gonçalves, 2012).

Além do exposto acima Fundap (2010) destaca que faz parte dos cuidados iniciais de enfermagem na sala de urgência e emergência a admissão com a monitoração dos sinais vitais como pressão arterial, frequência cardíaca, frequência respiratória, temperatura e avaliação da dor, sendo importante atentar para cada um dos sinais monitorados a comparação frente alguma das alterações mediante os parâmetros considerados normais. Salienta ainda frente às alterações percebidas as intervenções de enfermagem devem ser realizadas com rapidez e eficácia, utilizando-se de materiais com bom estado de conservação.

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

Para a realização deste trabalho foi utilizado uma pesquisa bibliográfica, documental e descritiva com informações referentes ao objetivo do estudo, em artigos científicos dando prioridade para os publicados nos últimos dez anos.

Após a definição do tema foi feita uma busca em bases de dados virtuais em saúde, a seguir o próximo passo foi uma leitura exploratória das publicações apresentadas no Sistema Latino-Americano e do Caribe de informação em Ciências da Saúde - LILACS, National Library of Medicine - Medline e Bancos de Dados em Enfermagem - BDEFN, Scientific Electronic Library online - Scielo, banco de teses. Os critérios de inclusão foram: serem publicados nos últimos dez anos e corresponderem ao objetivo do estudo.

Após leitura exploratória foi selecionado o material, principiou a leitura analítica, por meio das obras selecionadas, desta forma, foi possível a organização das idéias selecionadas principalmente pelas ações no manejo da dor pelo enfermeiro na sala de urgência e emergência.

#### 4.-Discussão dos resultados.

Foram utilizados na pesquisa vinte e três trabalhos publicados em língua portuguesa relacionados ao tema principal, atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência.

Observou-se que os resultados publicados relacionados ao manejo da dor teve uma concentração no formato de artigo científico demonstrados na (tabela 1).

Tabela 1: Origem do material utilizado no estudo, relacionado atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência.

	Número de artigos	%
Livro	3	13,04%
Dissertação de Mestrado	4	17,39%
Monografia	2	8,69%
Artigo científico	14	60,86%
Total	23	100,00%

Fonte: A própria pesquisa.

Relacionado ao ano de publicação houve predominância das publicações no ano de 2010 totalizando 43,47% em relação aos demais apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Origem do material referente ao ano de publicações dos trabalhos, relacionados à atuação do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência.

Ano	Número de artigos	%
2003	1	4,34%
2008	2	8,69%
2009	1	4,34%
2010	10	43,47%
2011	2	8,69%
2012	1	4,34%
2014	1	4,34%
2015	1	4,34%
2016	3	13,04%
2017	1	4,34%
Total	23	100,00%

Fonte: A própria pesquisa.

Na descrição das principais atuações do enfermeiro no manejo da dor na sala de urgência e emergência sobressaiu o acolhimento com a classificação de risco nos serviços de Urgência. Sendo que isso já é uma realidade nos serviços de saúde como, por exemplo, nas Unidades de Pronto Atendimento (UPAs).

Brasil (2009) enfatiza que "o acolhimento é um modo de operar os processos de trabalho em saúde assumindo uma postura capaz de acolher, escutar e dar respostas adequadas aos usuários". Ainda o autor destaca que:

"Acolher com a intenção de resolver os problemas de saúde das pessoas que procuram uma unidade de urgência pressupõe que todos serão acolhidos por um profissional da equipe de saúde. Este profissional vai escutar a queixa, os medos e as expectativas, identificar risco e vulnerabilidade, e acolher também a avaliação do próprio usuário; vai se responsabilizar pela resposta ao usuário, e para isso vai necessariamente colocar em ação uma rede multidisciplinar de compromisso coletivo com essa resolução" (Brasil, 2009, p. 21).

Em 2013 o Ministério da Saúde lançou a Política Nacional de Humanização para efetivar os princípios do SUS no cotidiano das práticas de atenção e gestão, qualificando a saúde pública no Brasil e incentivando trocas solidárias entre gestores, trabalhadores e usuários (Brasil, 2013).

De fato tanto o acolhimento com a classificação de risco no serviços como a humanização irão proporcionar maior autonomia para o profissional enfermeiro na coordenação de sua equipe atuarem nas condutas frente as queixas de dor referida pelo usuário do serviço.

No que tange ao planejamento da assistência de enfermagem esse já se constitui parte integrante da conduta do enfermeiro, sendo que desde sua formação acadêmica são imbuídas as fases do planejamento como sendo um conjunto de ações, com a criação de metas a serem cumpridas, sendo traçado um plano de cuidados específicos para cada paciente/cliente a fim de ajudar na resolução do problema apresentado, e pôr fim a análise crítica das metas identificadas se as mesmas foram solucionadas.

Outro ponto destacada pelos autores pesquisados está relacionado com o conhecimento técnico científico do enfermeiro. Nas últimas décadas percebe-se que o mercado exige cada vez mais que os profissionais possuam conhecimento tanto técnico quanto científico para uma atuação profissional com eficiência e qualidade. Reforçando o exposto acima Almeida et al., (2017) conclui que:

"O corpo de conhecimentos da enfermagem vem sendo construído, com predominância, na lógica da racionalidade científica empírica e analítica, que lhe dá o "status" de disciplina/ciência e é ele que vai instrumentalizar o Cuidado de enfermagem. Se tomarmos o cuidado enquanto procedimentos de enfermagem realizados para a promoção da saúde, prevenção da doença e reabilitação da saúde, este corpo de conhecimentos vai ter seu êxito técnico, pois produz o que se pretende." (Almeida, et al., 2017).

Também as ações de prevenção e sensibilização da equipe frente a dor referida pelos pacientes foi destacada por alguns autores. De fato, buscar a prevenção por



parte do enfermeiro bem como de sua equipe para qualquer evento desagradável é uma conduta coerente e condizente com a postura do enfermeiro que deve possuir habilidades preventivas frente a dor referida.

Nas últimas décadas alguns instrumentos foram criados com o intuito de quantificar a dor referida, na intenção de melhorar o atendimento a paciente. E um dos instrumentos muito utilizado tem sido a escala numérica para mensurar a queixa de dor.

Nos estudos de Bertonecello et al (2017) a utilização da escala numérica para medir a queixa algica constitui-se importante ferramenta que auxiliou positivamente no processo de assistência em enfermagem e na interação entre paciente e enfermeiro.

Também os autores pesquisados deixam evidente que a devida atenção e manejo correto da dor é um indicador de qualidade da assistência prestada ao paciente com queixa referida, independente se essa dor for aguda ou crônica.

## **5.-Conclusão.**

Os resultados do estudo evidenciam que a dor especialmente a dor aguda é um dos principais motivos de busca pelos serviços de saúde, mais especificamente os setores de urgência e emergência, sendo que as dores de forte intensidade são as prevalentes nas queixas referidas pelos pacientes.

Outro ponto importante destacado foi que nas últimas décadas a criação de instrumentos para avaliar a dor vieram por ajudar o paciente a comunicar sua dor e desta forma a orientar o tratamento, além de contribuir com a comunicação entre a equipe contribuem para aproximar o profissional, em especial o enfermeiro do paciente.

Por sua vez o enfermeiro é o líder da equipe de enfermagem e deve possuir habilidades técnico científica para atender as urgências de maior complexidade, atuar prontamente nas queixas dolorosas sejam agudas ou crônicas, além de desenvolver uma assistência de enfermagem de qualidade.

Concorda-se com os autores que as ações e intervenções do enfermeiro na sala de urgência e emergência devem pautar-se nos princípios éticos e legais, buscar sempre primar pela promoção e prevenção à saúde dos pacientes que estão sob sua responsabilidade.

Por fim, nos setores de urgência e emergência a presença do enfermeiro é imprescindível, visto que esse atua nos diversos níveis de atenção a saúde, sendo de sua competência e responsabilidade organizar o atendimento, capacitar sua equipe para atuar com a devida prontidão e eficiência nos casos de dor explícita e implícita, além do cuidado humanizado por toda a equipe.

## 6.-Bibliografía.

- Alvarez, G.A. (2009). *Objeto virtual de aprendizagem simulada em enfermagem para a avaliação da dor aguda em adultos*. Dissertação Mestrado em enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Almeida, M.C.P., et al. (2017). Enfermagem enquanto disciplina: que campo de conhecimento identifica a profissão? *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 62. Recuperado de: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/2897>.
- Bertoncello, K.C.G., Xavier, L.B., Nascimento, E.R.P., Amante, L.N. (2017). *Dor Aguda na Emergência: Avaliação e Controle com o Instrumento de Mac Caffery e Beebe*. J Health Sci 2016. Recuperado de: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/JHealthSci/article/view/3701>.
- Bidarra, A. P. (2010). *Vivendo com dor: o cuidador e o doente com dor crônica oncológica*. Dissertação Mestrado em Ciência da Dor. Faculdade de Medicina de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Bottega, F.H., Fontana, R.T. (2017). A dor como quinto sinal vital: utilização da escala de avaliação por enfermeiros de um hospital geral. *Texto Contexto Enferm 2010*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n2/09>.
- Brasil, Ministério da Saúde. (2017). *Política Nacional de Humanização*. Brasília, DF 2013, 1ª edição, 1ª reimpressão. Recuperado de: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/oministerio/principal/secretarias/sas/humanizausus>.
- Brasil, Ministério da Saúde. (2009). *Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS*. Acolhimento e classificação de risco nos serviços de urgência /Ministério da Saúde, Brasília, DF (Série B. Textos Básicos de Saúde).
- Carvalho, D.B.G. (2015). *A enfermagem e o paciente com câncer terminal: cuidados paliativos em pauta*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem) FUNVIC Fundação Universitária Vida Cristã, Pindamonhangaba-SP.
- Caveião, C., Santos, R.B., Montezeli, J.H., et al. (2017). *Dor torácica: atuação do enfermeiro em um pronto atendimento de um hospital escola*. R. Enferm. Cent. O. Min. Recuperado de: <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/4271/567>.
- Doenges, E. M.; Moorhouse, F. M. (2010). Aplicação do Processo de Enfermagem e do Diagnóstico de Enfermagem. 5ª edição. *Lusociência*.
- Fundap, Fundação do *Desenvolvimento Administrativo*. (2010). *Curso de especialização profissional de nível técnico em enfermagem*. Livro do aluno Urgência e Emergência. TecSaude. São Paulo.
- Gonçalves, F.H.S., Pereira, M.G.N., Cezar, E.S. (2017). *Avaliação da intensidade da dor em pacientes submetidos a amigdalectomia*. *Cienc Cuid Saúde*, 2007. Recuperado de: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/4979/3228>.
- Hoeman, P.S. (2011). Enfermagem de reabilitação-Processo, Intervenção e resultados esperados. 4ª edição. *Lusodidática*.

- Nascimento, H. (2010). *A dor no recém-nascido numa UCI: concepções e práticas de enfermagem*. Tese de mestrado em ciências de saúde, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Portugal.
- Monahan, D.F., Sands, K.J., Neighbors, M.A., Marek, F.J., Green, J.C. (2010). *Enfermagem Médico-Cirúrgico- Perspectivas de saúde e doença*. 8ª edição.
- Morais, S.C.R.V. (2008). *O cuidar de enfermagem à mulher vítima de violência sexual*. 2008. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí (UFPI).
- Moraes, S.C.R.V., Monteiro, C.F.S., Rocha, S.S.O. (2010). *cuidar em enfermagem à mulher vítima de violência sexual*. 2010, v. 19, n 1, 155-60. Texto & Contexto Enfermagem. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072010000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000100018).
- Oliveira, T.S., Moreira, K.F.A., Gonçalves, T.A. (2017). Assistência de enfermagem com pacientes queimados. *Revista Queimaduras*, 2012, v. 11, n 1. Março 2012. Recuperado de: <http://www.rbqueimaduras.com.br/details/97/pt-BR>.
- Pinto, K.M.L., Reis, S. (2016). *Atuação do enfermeiro urgentista no controle da dor*. 2016. 86 Fls – Trabalho Conclusão de Curso (Enfermagem). Universidade do Mindelo Portugal.
- Saça, C.S., Carmo, F. A., Arbuleia, J.P.S., Souza, R.C.X., Alves, S.A., Rosa, B.A. (2017). *A dor como 5º sinal vital: atuação da equipe de enfermagem no hospital privado com gestão do Sistema Único de Saúde (SUS)*. *J Health Sci Inst* 2010. Recuperado de: [https://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2010/01\\_jan-mar/V28\\_n1\\_2010\\_p35-41.pdf](https://www.unip.br/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2010/01_jan-mar/V28_n1_2010_p35-41.pdf).
- Santos, N.S., Faria, R., Costa, A.L., Correa, A.L. (2017). *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. 2010, Paraíba. Recuperado de: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2010/anais/arquivos/RE\\_0109\\_0919\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/RE_0109_0919_01.pdf).
- Santos, J.L.G., Lima, M.A.D.S. (2011). Gerenciamento do cuidado: ações dos enfermeiros em um serviço hospitalar de emergência. *Rev. Gaúcha Enferm, Porto Alegre, Rio Grande do Sul*, v. 32.n. 4., dez. 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94917/000819442.pdf?sequence=> . Acesso em: 24 fev. 2017.
- Teixeira, A.F.J., Franco, A., Castanharo, J., Oliveira, K.C. (2017). Atuação da equipe de enfermagem no atendimento de emergência ao paciente com infarto agudo do miocárdio. *Revista Fafibe On-Line, Bebedouro SP*, 2015. Recuperado de: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/36/30102015185545.pdf>.

Vieira, A.C., Bertoncetto, K.C.G., Girondi, J.B., Nascimento, E.R.P., Hammerschmidt, K.S.A., Zefeino, M.T. (2017). Percepção dos enfermeiros de emergência na utilização de um protocolo para avaliação da dor torácica. *Texto Contexto Enferm*, 2016, Florianópolis, Santa Catarina, v. 25, n 1. Recuperado de: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n1/pt\\_0104-0707-tce-25-01-1830014.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n1/pt_0104-0707-tce-25-01-1830014.pdf).

**A intersubjetividade dos professores que cursam mestrado e doutorado na Universidade Tecnológica Intercontinental, UTIC de sua vida profissional docente: um estudo qualitativo ano de 2014, Assunção, Paraguai.**

*(The intersubjectivity of teachers who course master and doctorate in the University Technological Intercontinental, UTIC of their professional life teacher: a qualitative study year 2014, Asunción, Paraguay)*

**Christiane Klline de Lacerda Silva**  
Franca Escola Técnica – FET-Teresina -Piauí-Brasil

*Páginas 87-105*

*Fecha recepción: 21-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

**Resumen.**

Este estudio cualitativo descriptivo busca comprender el significado y el sentido de la intersubjetividad en la vida profesional de los profesores. Partió del presupuesto que la Intersubjetividad es una experiencia de coparticipación interpersonal, caracterizada por la forma como las personas se encuentran realmente y se entregan recíprocamente, según concepciones de autores como: Marcel (1953) y Barten (1998). Siendo esta una temática propia de la fenomenología recurrió también Husserl (2001), Schutz (1979). La metodología de la investigación sigue la fenomenología y como técnica de coleta de datos uso la encuesta no estructuradas en sujetos seleccionados intencionalmente con alumnos de los cursos de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación en la sed de la UTIC, siguiendo los criterios del análisis de contenido y se concluyó que la intersubjetividad en la vida profesional de los docentes significa compartir de conocimientos y conciencia de colectividad en función de los objetivos educacionales.

**Palabras-Clave:** intersubjetividade; significados; sentidos; vida profesional; docentes

**Abstract.**

This descriptive qualitative study seeks to understand the meaning and meaning of intersubjectivity in teachers' professional lives. It was based on the budget that Intersubjectivity is an experience of interpersonal co participación, characterized by the way in which the people are really and reciprocally given, according to conceptions of authors like: Marcel (1953) and Barten (1998). Husserl (2001), Schutz (1979). The methodology of the research follows the phenomenology and as data collection technique I use the unstructured survey in subjects intentionally selected with students of the master's and doctorate courses in Education Sciences in the thirst of the UTIC, following the criteria of the analysis Of content and it was concluded that intersubjectivity in the professional life of teachers means sharing knowledge and collective consciousness in function of the educational objectives.

**Keywords:** intersubjectivity; meanings; senses; professional life; teachers

## 1.-Introdução.

Permite-se iniciar este trabalho com uma questão essencialmente existencialista e que nos remete a um instante longínquo, marco do pensamento racional e científico, de onde emergiram questões sobre o universo, a natureza e sobre o próprio homem. *"Quis ego sum?"*, Quem sou eu?

Entende-se que os seres humanos, constituem-se como "pessoas" a partir das interações sociais, através das quais internalizam valores, normas sociais e de conduta, crenças e a cultura de uma sociedade de uma forma processual que se inicia desde o nascimento.

O mundo interior de cada indivíduo, a sua subjetividade, se constrói e também se manifesta na interação com o outro. A existência do "eu" é dependente de um "tu" que em mútua interação se constroem e refletem um ao outro.

O estudo buscou compreender o significado e o sentido da intersubjetividade na vida profissional dos professores que cursam mestrado e doutorado na Universidade Tecnológica Intercontinental UTIC. Partiu-se do pressuposto que a Intersubjetividade é uma experiência de coparticipação interpessoal, caracterizada como as pessoas se encontram realmente e se doam reciprocamente, conforme concepções de autores como Marcel (1953) e Barten (1998), sobre a intersubjetividade na construção do ser Freire (2011), Buber (1977), Vygotsky (1989), Piaget, Freud. Sendo está uma temática própria da fenomenologia recorreu-se também a Friedrich Hegel, Edmund Hursserl (2001), Sartre (2009), como teorias de apoio.

Quanto à perspectiva epistemológica optou-se pela fenomenologia uma vez que, objetivou-se compreender o sentido e significado de um fenômeno que reside na consciência dos docentes.

A pesquisa se justifica nos seguintes argumentos: nos dias atuais temos nos distanciado cada vez mais daquilo que nos torna humanos: o contato consigo mesmo e com os outros. Seja no ambiente de trabalho, na família e nos demais grupos sociais, percebe-se que as rotinas de vida se estabelecem em um ritmo cada vez mais acelerado, no qual as atividades laborais têm dominado quase que a totalidade do tempo vivido para a maioria dos profissionais nas mais variadas áreas.

E quanto à educação? A educação é um fenômeno intersubjetivo por natureza e requer que os partícipes de seus processos estejam disponíveis para o outro, pois ensinar transcende a técnica: mobiliza aquele que ensina a partir do resgate do que aprendeu, vivenciou, das suas relações, afetos e, assim, provoca a transformação no outro.

Os Professores, gestores, alunos, família, comunidade refletem as transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade em sua maneira de ser, de comportar-se e conviver e, até mesmo, significar suas vidas.

Optou-se estudar os aspectos intersubjetivos da vida dos docentes, figuras essenciais nos processos de ensino e aprendizagem, pelo qual a formação humana acontece, que, em função das atividades próprias da docência, por vezes, chegam comprometer até mesmo sua qualidade de vida, quando partem para uma variedade de atividades remuneradas em função de melhores condições de vida.

O *objetivo geral* da pesquisa: compreender o significado e o sentido da intersubjetividade na vida profissional dos professores que cursam mestrado e doutorado na Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC.

A partir das perguntas da investigação surgiram os *objetivos específicos*: 1): Compreender o significado e o sentido da intersubjetividade na vida profissional dos professores; 2): Identificar como a intersubjetividade ocorre na vida cotidiana de professores; 3): Deduzir os significados e os sentidos da intersubjetividade na vida profissional docente; 4) Compreender o significado e o sentido da intersubjetividade na vida destes profissionais nos leva a percepção do quanto à educação poderá aproxima-se ou distancia-se de sua essência. Aproximar-se e distanciar-se conforme a qualidade das relações intra e interpessoais existentes no ambiente educacional.

A relevância desta investigação prende-se ao fato de compreender a intersubjetividade na vida profissional dos docentes que cursam mestrado e doutorado em Educação na Universidade Tecnológica Intercontinental UTIC. A importância desta investigação está em apontar caminhos para a qualidade na educação, pois sabe-se que embora, invistamos em aprimoramento, formação docente e programas educativos, esses não obterão sucesso se o professor não estiver aberto para recebê-los em seu mundo interior.

Antecederam a este trabalho as seguintes pesquisas que serviram como base teórica para esta investigação: no Brasil, no ano de 2015, *Oliveira, M.M*, mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia UFU realizou pesquisa bibliográfica intitulada *A experiência da intersubjetividade como fundamento da subjetividade: a contribuição de Gabriel Marcel no processo de ensino aprendizagem*. Entendendo que o relacionamento interpessoal é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, o pesquisador apoiou-se em autores tais como G. Marcel, M. Buber, E. Monier, J. P.

Sartre e demais existencialistas. Investigou-se o pensamento de Gabriel Marcel a respeito do relacionamento interpessoal, com o objetivo de averiguar de que modo o mesmo pode colaborar para autênticas experiências intersubjetivas no ambiente acadêmico. Estudou-se também alguns aspectos do relacionamento humano entre professores e alunos, e demais agentes envolvidos no processo cognitivo.

*Cantarelli (2016)*, apresentou ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá no Estado do Paraná, para obtenção do título de Mestre em Psicologia, dissertação cujo tema é *A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente*

O autor, busca ainda apresentar o modo como os discursos orientam a forma de pensar e de agir dos sujeitos implicados, em face do que o mesmo denomina despertamento e da crítica destes mesmos discursos. Destaca-se, no estudo realizado, a valorização dos aspectos intersubjetivos do discurso e de suas representações, acessíveis aos sujeitos da docência.

## **2.-Os caminhos para construção do ser.**

Para alcançar a compreensão sobre o fenômeno da intersubjetividade na vida profissional docente divagar-se-á os caminhos teóricos partindo das camadas mais

complexas em uma abordagem interdisciplinar desde a biologia, filosofia, psicologia, antropologia, sociologia, às neurociências e seus desdobramentos na educação. É exatamente aí, na educação, que se iniciará o caminho de reflexões pelos aportes teóricos deste trabalho.

O conceito de educação passou por uma evolução histórica, ou seja, se analisássemos cada momento ao longo de nossa história perceber-se-ia que as concepções de educação estão explícitas na forma como a sociedade se relaciona com este fenômeno.

Hoje se compreende que a educação é um processo essencial para a formação do homem e do desenvolvimento social. Deste modo, Freire (2011, p. 34) enfatiza que "Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem".

Logo refletir sobre o próprio homem requer que pensemos não apenas sobre a nossa história, mas que, recorrendo a ela, possamos entender a nossa natureza. "é a criatura que está em contínua procura de si mesmo e que todos os momentos de sua existência, precisa escutar as condições da mesma." (Cassier, 2016, p.22).

Diante do exposto, o homem deve questionar-se a fim de conhecer-se, e, assim, realizar-se. Na busca pelo conhecimento de si e superação da ignorância o homem realizou conquistas históricas. Freire (2011) diz que para conhecer a natureza do homem é preciso que o entendamos sob o prisma filosófico-antropológico:

Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa construir o núcleo fundamental no qual sustente o processo de educação (Freire, 2011; p 33).

A concepção de inteligência desenvolvida por Piaget (1999) ilustra a questão da inconclusão do homem, pois que esta é, segundo as palavras do autor, "[...] como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior". (p. 336). Assim, fortalece a idéia de que o homem não nasce preparado para a atividade inteligente, pois até mesmos as estruturas cerebrais necessárias à atividade inteligente são desenvolvidas gradativamente, em interação com o meio, ao longo da vida.

Dantas et al. (1992) apontam para o inacabamento do homem presente em Wallon: "A construção do eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de "fantasma do ouro", de sub-eu (*sous-moi*). O médico, psicólogo e professor Henry Wallon, buscou, assim como Piaget, estudar o desenvolvimento humano a partir da perspectiva genética, porém aponta para a importância da afetividade neste processo de construção do homem.

Vygotsky (1989) coaduna a teoria de que o homem se constrói e o concebe como ser socialmente inserido em um meio que é historicamente construído. O meio é veiculador da cultura que se constitui como fonte de conhecimento.

Aprender a conhecer. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida (Delors 2010, p.13).



Aprender a conhecer permite que o indivíduo conheça o mundo no qual está inserido. Este nos remete ainda a reflexão sobre os aspectos motivacionais no ato de aprender. Quando o aluno alcança um novo conhecimento é levado a querer aprender mais, porém, para que isso aconteça o aluno deve encontrar motivos para aprender.

## 2.1.-O processo de construção do ser: ensinar e aprender.

A ação docente se dá no espaço indissociável que é o processo ensino-aprendizagem, pois, sendo a concretização do ato de educar, não se pode tratar do ensino sem considerar a aprendizagem e vice-versa. Desta maneira discorrer-se-á, inicialmente, sobre o fenômeno do ensino e da aprendizagem a fim de contextualizar as reflexões sobre a construção do ser docente.

Para Braga (2017), "O processo ensino-aprendizagem é um dos processos mais complexos e fascinantes do pensamento humano." O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Aprender, por sua vez, significa adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se. Porém, o sentido dicionarizado não alcança a complexidade das expressões, nos remetendo à *educação bancária* proposta por Freire, na qual o professor expõe os conteúdos e o aluno o recebe passivamente.

Rogers (1858-1917), partindo da perspectiva de um ensino não diretivo, caracterizado pela educação centrada na pessoa, assim como sua abordagem psicológica está centrada no cliente, faz uma diferenciação entre ensinar e educar.

Sabendo-se que estas duas vertentes fazem parte do processo de aprendizagem do indivíduo, uma vez que o ensinar limita-se a uma linguagem técnica de instruir, reproduzir o conhecimento, enquanto que o educar vai além desta ideia, possibilitando ao sujeito liberdade de criar e recriar, de pensar e produzir insights que impulsionam seu potencial cognitivo, proporcionando mais satisfação em aprender, numa perspectiva de um ensino não diretivo. (Rogers, 1958; p. 103).

## 2.2.-Reflexões sobre a profissão docente.

Há muitas expectativas, quanto à atuação profissional dos docentes e espera-se que, a partir de mudanças em suas práticas educativas, a educação se transforme e assim também a sociedade. Acreditar na educação como promotora de transformações faz sentido.

É preciso atentar para a responsabilidade do professor nesse processo, pois ele sozinho não pode ser visto como o "salvador" em função de as melhorias na qualidade da educação refletirem o desenvolvimento da própria sociedade, que perpassa por fatores econômicos, sociais, políticos, culturais.

O trabalho do professor, segundo Freitas et al (2011), requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização - do professor e dos sujeitos com que interagem no contexto do trabalho - é continuamente forjado. O professor humanizado é sensível às necessidades dos seus alunos, e, da mesma forma, deve educar para que o seu aluno se torne

sensível. A sensibilidade é uma forma de conhecer o mundo e não deve ser desprezada.

Porém, antes de tudo, para que um docente possa educar para o sensível, ele precisa ser sensível. Dantas (1992, p. 206) diz “que na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas”.

Por conseguinte, quando se trata do profissionalismo docente, o conhecimento técnico é apenas um dos vários aspectos a serem considerados, pois o professor é um ser com o compromisso de despertar no outro o desejo de aprender, necessitando que este profissional possua habilidades e competências múltiplas que o permita se relacionar com o outro, compartilhar vivências, aprendizagens e lidar com a complexidade das manifestações afetivas envolvidas no seu cotidiano.

Os múltiplos papéis desempenhados pelo professor na sociedade impõe que este esteja preparado, desenvolvendo habilidades e competências novas em um processo contínuo de formação. Não há um único conceito de competências, sendo necessário, entendê-las sobre vários ângulos, em Construindo o conceito de competência Fleury e Fleury (2016, p. 184).

### 2.3.-A intersubjetividade na vida profissional docente.

Diante do que foi anteriormente exposto buscou-se compreender o significado e o sentido da intersubjetividade na vida profissional do docente, portanto cabe-se, entender primeiramente o que é significado e sentido. Em seu artigo: “El aprendizaje y el enfoque histórico cultural- sentido y aprendizaje”, Fernando Luís González Rey recorre a Vygotsky (p. 275) para diferenciá-los. Assim:

A intersubjetividade é uma temática complexa e própria da fenomenologia, pois que representa a conexão entre as várias subjetividades em um dado contexto. Os conceitos de intersubjetividade desenvolvidos apresentam uma perspectiva interdisciplinar. Desta forma, denota comunicação das consciências individuais, umas com as outras realizadas com base na reciprocidade. Ou ainda a relação entre sujeito e sujeito e/ou sujeito e objeto.

A intersubjetividade é inerente a existência humana. Os neurocientistas confirmam que somos biologicamente preparados para nos conectar aos outros. Goulart (2007) expõem:

Também estudos neurocientíficos demonstram que temos um potencial genético humano (dependente dos polipeptídios de DNA que estão na memória evolutiva para que sejamos humanos), mas precisamos de um potencial genético inter-humano, uma relação self-não- self para formarmos o nosso próprio self. Dessa forma a maturação e o desenvolvimento das tendências cognitivas do ego estão na dependência da interação afetiva como objeto (interação entre estruturas corticais cognitivas e estruturas subcorticais afetivas mediadas por um neurotransmissor liberado durante a relação afetiva intersubjetiva). Produz efeito de desenvolver circuitos neurais no córtex pré-frontal. (Goulart, 2007, p. 2).

E se penetro mais adiante nos horizontes daquilo que lhe pertence, logo me defronto com o seguinte fato: da mesma forma que seu organismo corporal encontra-se no meu campo de percepção, assim também o meu se encontra no campo dele e,

geralmente, ele me apreende de maneira igualmente imediata como outro para ele, assim como eu o apreendo como "outro" para mim (Husserl, 2001, p. 143).

Na escola, enquanto espaço intersubjetivo, se realizam encontros entre os docente e várias subjetividades: professores, alunos, gestores, família, comunidade e colaboradores da escola. Uma vez que o professor se introduz no espaço escolar e exerce o seu papel, é reconhecido como uma consciência independente e diferenciada das demais. Ou seja, é reconhecido pelos demais como um profissional cujas atividades e funções são diferenciadas na escola, porém a apreensão do ser professor pelos outros é o que os identifica e os aproxima, pois na medida em que o ser professor apresenta-se no campo perceptivo do outro, este outro igualmente é percebido por ele.

O ser professor é apreendido, mas também apreende o outro, percebe e é percebido. Cabe ressaltar que a escola deve propiciar condições para que este encontro aconteça. Aos professores, no entanto, é essencial penetrar na consciência dos alunos, pois que este movimento em direção à percepção do outro, é essencial para que a alteridade aconteça e o respeito aos limites alheios.

Há uma dimensão intersubjetiva no pensamento do filósofo austríaco Buber (1878-1965), ao acrescentar às discussões existencialistas que a existência do homem emerge do encontro dialógico entre eu e tu. Nessa esfera inter-humana da relação eu-tu, o ser humano atinge o seu ser e se integra totalmente ao mundo.

As contribuições de Heidegger (1889-1976), filósofo alemão, quanto a intersubjetividade, partem de sua conceituação de "ser-com" (cuidado). Para ele, o que constitui ontologicamente a existência humana é o "ser-com". O viver humano é uma eclosão que acontece no encontro eu - outro.

O trabalho do professor existe em função de outros indivíduos no contexto escolar. O sucesso em suas atividades se realiza no seu encontro com os outros. Entende-se encontro como algo consensual entre os partícipes do processo educativo. É preciso que todos os profissionais da educação empreendam no sentido de alcançar objetivos comuns, em uma força conjunta em prol do desenvolvimento integral do educando. Assim, na perspectiva de Heidegger, transpondo-a para a educação, o professor não existe enquanto profissional independente. O seu trabalho é para e com o outro e este encontro pleno e harmônico na instituição escolar consiste na base para o sucesso da educação.

O mundo do profissional docente é um "mundo compartilhado" como proposto por Heidegger. Ele é um profissional cujo desempenho está vinculado à natureza de suas relações no seu campo de trabalho. Sua participação no mundo subjetivo do outro é inerente ao ser professor, de forma que a qualidade do seu trabalho não dependerá dos seus saberes científicos e das suas técnicas simplesmente.

A complexidade de sua profissão consiste em saber viver junto com outros indivíduos, com outras subjetividades, fazer fluir os seus propósitos educativos, que não devem ser diferenciados dos demais profissionais envolvidos no processo educativo. Se a escola é um local de socialização secundária, está entre a família e a sociedade, e é nela que as diferenças são experimentadas pelo aluno.

### 3.-Metodologia.

A pesquisa teve o enfoque qualitativo, se dá quando se busca compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos o grupos pequenos de pessoas que se investigará) acerca dos fenômenos que os rodeiam, aprofundar suas experiências, perspectivas, opiniões e significados, ou seja, a forma em que os participantes percebem subjetivamente sua realidade (Sampieri, Colado e Lucio, 2010). Isto foi realizado por meio da entrevista aberta. O método consiste no fenomenológico é um método do paradigma compreensivo no qual se pretende, segundo Guerra (2016, p. 27), "apreender a lógica dos fenômenos subjetivos.

Com base nos objetivos da pesquisa esta é classificada como descritiva, pois, visa descrever os fenômenos.

Utilizou-se a amostragem do tipo não probabilística intencional ou por julgamento. Em amostragens não probabilísticas o investigador não conhece a probabilidade de selecionar uma unidade de análise na amostra e, segundo Alvarenga (2010, p. 68): "o investigador é quem escolhe a amostra seguindo alguns critérios de acordo ao problema e objetivos da investigação." A população: A intersubjetividade dos professores que cursam mestrado e doutorado na Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC, e sua vida profissional docente: um estudo qualitativo ano de 2015, Assunção, Paraguai, são 34 professores dos quais 4 foram escolhidos como amostra.

A seleção de amostra sistemática intencional nesta investigação obedeceu aos seguintes critérios:

- Tempo de experiência docente mínima de dez anos;
- Trabalhar em mais de uma instituição de ensino ou nível escolar.
- Cursar mestrado e doutorado.

Alguns dados foram coletados em sala de aula através de um questionário estruturado em três seções distintas a fim de obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais dos sujeitos conforme gráficos e tabelas que seguem abaixo:

Tabela 01: Quantidade de Mestrandos e doutorandos

Curso	Mestrado	Doutorado	Total de acadêmicos
Número de alunos	17	17	34

Fonte: elaboração própria.

Os instrumentos foram aplicados com início no dia 19 a 27 de janeiro de 2016: foram entregues ofícios (pedido de autorização para pesquisa) onde contém as explicações sobre o objetivo da pesquisa, a solicitação para colaboração e permissão para a realização da pesquisa junto aos professores que cursam mestrado e doutorado em Educação na Universidade tecnologia Intercontinental, UTIC. Em seguida, foram feitos os esclarecimentos das possíveis dúvidas contidas na entrevista aos seus respectivos ofícios, e finalmente realizada aos informantes selecionados.

Os dados foram coletados a partir das entrevistas com os participantes através de um gravador de voz. Para cada participante foi estabelecido um protocolo com

informações sobre os sujeitos da investigação, dados pessoais, tais como idade, sexo, estado civil, informações sobre a sua formação e o trabalho docente bem como duração de cada entrevista. Contudo as informações pessoais dos participantes da investigação foram preservadas e estes receberam um código de identificação.

Os dados coletados foram tratados de acordo com os procedimentos técnicos da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) caracteriza-se por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A análise de conteúdos se processou da seguinte forma:

1º.- Explorou-se o material coletado realizando inúmeras leituras flutuantes das entrevistas transcritas visando à apreensão do mesmo, que possibilitou conhecer os conteúdos para posteriores inferências, comparações e destacar aspectos relevantes ao trabalho.

2º.- Selecionou-se as unidades de análise, que consistiram em trechos, frases e parágrafos, da fala dos participantes transcritas. Os trechos foram escolhidos conforme estes se adequavam as questões norteadoras da investigação.

3º.- Classificação dos elementos em categorias. As categorias utilizadas na investigação caracterizam-se como *não apriorísticas*, pois que emergiram das respostas dos sujeito. As unidades de análise foram agrupadas considerando as relações existentes entre elas em torno dos objetivos.

4º.- Análise das categorias

5º.- Validação externa dos resultados por juízes - Psicólogos.

#### **4.-Discussão dos resultados.**

O grupo social que circunscreve esta investigação é composto por docentes cursistas de pós-graduação *strictu sensu*- mestrado e doutorado em Ciências da Educação na Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC em janeiro de 2016.

Das informações pessoais identificou-se que a faixa etária predominante tanto para os que cursam mestrado quanto doutorado é entre 41 a 50 anos. No mestrado 35% (gráfico 01) e no doutorado 41% (gráfico 02), encontram-se na mesma faixa etária. Quanto ao sexo, os mestrandos e doutorandos são, em sua maioria, mulheres – 59% (gráfico 03) cursando mestrado e 78% de mulheres (gráfico 04) doutorado. O número de mestrandos cujo seu estado civil é casado corresponde em igual proporção ,47% (gráfico 05) ao número de solteiros- 47%. Apenas 6% são divorciados.

Coincidentemente no curso de doutorado a proporção entre casados e solteiros é a mesma- 41% casados, 41% solteiros, contudo o número de divorciados aumenta para 18%(gráfico 06). Sobre o número de filhos entre os cursistas de mestrado- 72%- possui filho (gráfico 07) e a maioria- 46%- possui 2 filhos. O mesmo ocorre no doutorado. 81% possuem filhos (gráfico 09) e a maioria- 40%(gráfico 10) possui dois filhos.

Os docentes são originários de vários Estados brasileiros. Encontraram-se, entre os mestrandos, pessoas cujas sua origem foi assim representada 31% Sergipe, 13%

Rondônia, 19% Amapá, 13% Bahia, 6% Santa Catarina, 6% Rio de Janeiro e 6% São Paulo. (Gráfico 11). No doutorado encontram-se 20% de Rondônia, 27% do Ceará, 13% de Santa Catarina, 6% do Amapá, 27% do Piauí e 7% da Bahia. A distribuição entre o número de pessoas por cidade e Estado correspondente encontra-se ilustrada na Tabela 01 e 02 respectivamente.

Obedeceu-se aos critérios citados e foram selecionados dois professores do curso de mestrado e dois professores do curso de doutorado em Ciências da Educação da referida universidade.

As entrevistas transcorreram em ambiente reservado, sem interferências externas. Os dados foram coletados através de um gravador de voz, e para cada entrevista foi estabelecido um protocolo com informações sobre os sujeitos da investigação, dados pessoais, tais como idade, sexo, estado civil, informações sobre a sua formação e o trabalho docente bem como duração de cada entrevista. Posteriormente as entrevistas foram transcritas e arquivadas.

1º objetivo: Compreender os significados e sentidos de ser professor.

Na primeira categoria foram identificados nas entrevistas os sentidos e os significados de ser professor destacando-se nas falas dos sujeitos o que é ser professor:

Tabela 02: Quanto os significados e sentidos de ser professor.

Prof. (a)	Resposta
M01	"Digo todos os dias: do portão da escola para fora, meu nome é "E. R". "E" depois do portão: um cidadão comum".
D02	"Antes de qualquer coisa, antes de sermos profissionais formados em uma academia, nós somos pessoas comuns."

Fonte: dados da pesquisa.

As falas dos professores nos remetem as reflexões acerca da construção da identidade profissional do docente. A identidade profissional do professor não está dissociada de sua identidade pessoal, de forma que em sua prática está impressa a marca da pessoa que ele é. A fala dos participantes está em consonância com o pensamento da autora Jennifer Nias (Nias apud Nóvoa 1992, p.07) quando diz que o docente não é apenas um profissional, antes de tudo, ele é uma pessoa que recebeu, na sua constituição, enquanto pessoas as influenciam dos professores que teve e daquilo que lhes foi ensinado, de forma que os professores fazem parte do seu ser. .

Esta visão humanista que é pensar no professor como uma pessoa implica em atentarmos para as suas questões subjetivas que se mesclam intensamente com o seu lado profissional de forma a influenciar a sua ação docente, os seus relacionamentos no ambiente escolar, as motivações para ensinar e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Visto que o ser o professor é antes de tudo o ser pessoa, então as suas características pessoais influenciarão na sua forma de lidar com as questões e as dificuldades do processo educativo nas instituições de ensino. Na fala dos participantes percebe-se nitidamente que as suas características pessoais encontram-se impregnadas em sua prática docente.

Tabela 03: Quanto os significados e sentidos de ser professor.

Prof. (a)	Resposta
M01	"[...] Fazem reunião pedagógica, PPP...agente coloca tudo ali, mas vai tudo para a gaveta. E quando você cobra dizem: ah, não tem isso, não tem aquilo, não posso isso, não pode aquilo. Nunca podem nada! Então, hoje para você ser professor...você tem que ser bastante criativo.
M02	"A gente que trabalha com escola pública, eu mesma que sou muito daquelas que gostam de pegar e fazer...ninguém me conta um problema que não vai ter solução."

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que a criatividade, a persistência e o comprometimento quanto aos objetivos da educação fazem parte do universo do ser professor. Além do que, as características pessoais do professor também exercem influências na formação pessoal do seu aluno, servindo de modelo e de referência. Assim como a ética e o respeito também são apontados como condutas que devem ser presentes na vida diária dos docentes. Desta forma ressalta

Tabela 04: Aos objetivos da educação fazem parte do universo do ser professor.

Prof. (a)	Resposta
D02	Sou professor no ensino regular das minhas filhas, então elas tem que ver o pai em casa e tem que ver o profissional. Elas tem que ver o que eu cobro delas em casa, os valores, a moral, a ética, o respeito, a conduta diária e profissional como estudantes elas tem que comparar e ver que eu mantenho o meu discurso na sala de aula como professor.
D01	[...] mas também a sua própria vivência, deixar transparecer a boa conduta, a moral, a ética, o respeito, os valores da família, que é importante.
M01	"Eu trabalho em três escolas diferentes e em todas elas é um planejamento diferente...é um professor diferente. É um "X" diferente."

Fonte: dados da pesquisa.

O professor manifesta a ideia discutida sobre a educação não intencional, que seria educar pelas palavras pronunciadas, pelos atos praticados, que seriam, para o autor, uma influência contínua na vida dos educandos. Esta seria uma educação que não cessaria jamais.

Também se encontra explícito no discurso dos professores que estes conhecem a importância de sua maneira de ser e que a sua subjetividade influencia na construção pessoal do aluno, assim como tratado por Bandura (1977) quando se refere às aprendizagens pela reprodução de modelos, nos quais os comportamentos observados no outro servem de guia para ações posteriores quando o indivíduo, ao observar o outro, forma idéias de como poderia executar novos comportamentos. Desta forma, cabe ao ser professor ensinar valores através de sua própria conduta. Assim o professor não deve se ater apenas aos saberes intelectuais, como expressa

Há um aspecto interessante identificado: na identidade do docente, cabem múltiplas formas de atuar, que o professor articula a fim de empatizar com o seu aluno. A este respeito, M01 diz:

Assim, o professor adéqua a sua atuação conforme o perfil de sua clientela e o contexto ao qual está inserido. Usa linguagens, recursos, práticas, formas de avaliar e se relacionar diferenciados de acordo com o perfil dos seus alunos e da escola. Isso nos remete a função do educador em Madalena Freire (2008) quando esta se refere ao docente como um leitor de desejos, que deve dentro do seu ensinar aprender a ler as vontades, interesses e necessidades dos seus alunos.

2º objetivo identificar como a intersubjetividade ocorre na vida cotidiana dos profs.

Da análise de conteúdos na segunda categoria intersubjetividade na vida cotidiana dos professores identificou-se os seguintes aspectos:

É imprescindível que na ação docente haja espaços para as relações intersubjetivas, de modo que os partícipes do processo educativo possam relacionar-se, e, dentro destas relações, reconhecer o outro como um ser que difere de si, respeitando, assim, os limites desta subjetividade do outro.

Estabelecer limites entre a relação com o aluno é entendida como uma forma de profissionalismo pelo docente, mas por outro lado esta distinção não pareceu nítida no conteúdo expresso em suas falas como, por exemplo, destaca-se na fala de M01 que este diz ser amigo do aluno, mas não para beber ou conversar livremente sobre certos temas que considera sem importância, e, este mesmo professor, ressalta a necessidade de manter um diálogo profissional com o seu aluno em alguns momentos. Assim, os participantes expressam:

Tabela 05: Análise de conteúdos na segunda categoria intersubjetividade na vida cotidiana dos professores.

Prof. (a)	Respostas
M01	"[...] Amigo do aluno, de partilhar, de conversar, não de sentar em barzinho para beber... e nem de ta discutindo problemas que não tenham nada a ver."
M01	"Minha relação com os meus alunos é uma relação boa...eu diria boa, mas tem momentos que você tem que ser profissional. Ir para o diálogo profissional[...]."
M02	"Eu vou suprimir algum tempo do meu planejamento, vou deixar de cumprir com as atividades do meu planejamento, pra tá ouvindo, ou pra estar conversando, e para estar fazendo esta troca."
D01	"Então, essa intersubjetividade, quer querendo ou não ela acaba aparecendo pelo contato diário excessivo nós acabamos deixando transparecer a alguém algo positivo ou algo negativo."

Fonte: dados da pesquisa.

Entende-se que este diálogo profissional pelo professor represente uma busca por certo distanciamento na relação com o aluno. Este esforço para manter uma distância profissional do aluno é compreendido por uma tentativa de objetivar o ser humano. Talvez aí esteja a raiz da dificuldade na percepção destes limites pelo profissional docente na sua vida pessoal, pois no encontro entre o ato de ensinar e



aprender há uma ebulição e deste encontro resulta muito mais que uma relação profissional como frisa Goulart (2010).

Esta dificuldade é também percebida nos limites entre o eu e o tu na relação dialógica entre o professor e o aluno manifesta na fala de M02 quando revela que não consegue utilizar os recursos disponíveis para estabelecer o diálogo com o seu aluno, chegando ao ponto de suprimir o seu planeamento. Contudo, o espaço pedagógico é também um espaço intersubjetivo no qual se pode dialogar com seu aluno espontaneamente no seu cotidiano. Assim como afirma: A intersubjetividade do docente com os colegas se restringe a um intervalo entre uma aula e outra nos corredores da escola.

Tabela 06: O espaço pedagógico é também um espaço intersubjetivo no qual se pode dialogar com seu aluno espontaneamente no seu cotidiano.

Prof. (a)	Respostas
D01	“Momentos minúsculos é o tempo que nós temos entre um intervalo, entre uma aula e outra, troca de salas, ali tem alguém que está com dois, três dias que não se vê e de repente quando lhe vê e percebe que você não está com a mesma disponibilidade e a mesma alegria de antes... então alguém pergunta: Está acontecendo alguma coisa? Eu passei por você e vi que não está alegre e feliz.
D02	“Também no intervalo que temos, meia hora, entre o intervalo para um lanche, uma coisa, nós temos oportunidade, na sala dos professores, de expor ali, ouvir os colegas, entender um pouco, saber uma notícia boa ou ruim, mas é o nosso espaço, é o nosso momento.”
D03	Por exemplo, no dia de quarta-feira, que eu apenas dou expediente na Educação de jovens e adultos das 18h30min às 20h30minh, eu ligo para minha família, a gente se encontra numa pizzaria que fica próxima a escola. Então é o momento ali que eu tenho para minha família. É um momento que eu aproveito.

Fonte: dados da pesquisa.

Da mesma forma, em função da carga horária de trabalho, o tempo destinado para o *encontro* com a família também é reduzido e o docente se exprime entre as atividades laborais e a sua família. Percebe-se que o docente descobre alternativas para manter os laços afetivos familiares e a inter-relação com os colegas na escola, mesmo na ausência de momentos específicos para isso no seu fazer diário. Com isso adquirem uma certa sensibilidade de perceber o outro enquanto ser subjetivo. Conforme revelado pelo sujeito D01 em sua fala:

Tabela 07: Em função da carga horária de trabalho, o tempo destinado para o encontro com a família também é reduzido.

Prof. (a)	Respostas
--------------	-----------

---

D01 Mesmo que não seja de forma verbalizada, mas através de outras ações. Nós temos oportunidade de falar, expressar os nossos sentimentos, nossas angústias, nossas vivências, até mesmo exemplos, em conversas com os colegas. Nós não sabemos o problema do outro. Às vezes tem um problema que você não conhece. Às vezes no momento da conversa, ali, você no momento é. minúsculo você acaba contando situações gigantescas de forma bem objetiva e bem prática e alguém passa conhecer um pouco mais de você e de sua história e que você também é um ser que tem limitações”.

---

M02 Comigo é muito difícil porque como eu trabalho com crianças de seis e sete anos, o intervalo que é de direito do professor, quinze minutos, que eles vão para sala e é apenas nestes quinze minutos que eles têm essa troca, é, eu não vou. Eu sempre fico acompanhando os meus meninos na recreação. Para evitar maiores problemas, né? E aí e, eu não consigo estar participando.

---

Fonte: dados da pesquisa.

No entanto, há ainda alguns entraves de ordem pessoal e laboral que obstaculizam as relações intersubjetivas do professor em sua prática docente.

Embora esses espaços para trocas no interior da escola sejam suprimidos, necessitamos realizá-las, pois que é a partir delas que nós desenvolvemos e crescemos enquanto seres humanos. D'acri (2014) afirma que é através do contato que se torna possível a realização de trocas entre o indivíduo e o ambiente, necessários ao crescimento e desenvolvimento humanos. O modo como o professor enxerga a natureza de suas responsabilidades na escola poderá determinar o tempo que este destina para as relações interpessoais e também para suas questões pessoais.

3º. objetivo deduzir os significados e os sentidos da intersubjetividade na vida profissional docente.

Quanto aos significados da intersubjetividade na vida profissional docente percebeu-se que esta significa um espaço para conversar e trocar ideias com os colegas, conforme expressa M01 em sua fala:

Tabela 08: Na vida profissional docente percebeu-se que esta significa um espaço para conversar e trocar ideias com os colegas.

Prof. (a)	Respostas
M01	“Só que existe esse espaço de você conversar com o colega? Existe. Você conversa, você troca ideia, mas a realidade de um nunca é a do outro”.
D02	“Então essa intersubjetividade é esse estar interno de nós pelo nosso propósito, nosso projeto, até porque se formos olhar pela questão material poucos estariam na profissão docente.”

---

Fonte: Dados da pesquisa.

Porém percebe-se ainda na fala de M01 que a intersubjetividade não é simplesmente trocar ideias, se faz necessário que um indivíduo se identifique com o outro, compreenda a sua realidade, o seu mundo. Seria esta compreensão sobre o mundo subjetivo do outro o elemento de conexão entre o eu e o tu essencial para que a alteridade se realize. Para que, ao se colocar no lugar do outro, o docente possa

respeitar o outro e, a subjetividade do outro, e assim possa também ser percebido e respeitado enquanto profissional na instituição escolar. Um outro aspecto relevante do significado de intersubjetividade emerge da fala de D02:

Da fala de D02, Identifica-se que a intersubjetividade significa também consciência de coletividade diante de um propósito, que para o docente transcende ao profissionalismo, ou seja, as responsabilidades e obrigações profissionais, que está associada a um projeto individual do docente, no qual as questões materiais não são importantes, pois que é também um projeto de vida. A consciência de um objetivo quando partilhada com os outros colaboradores da escola é fundamental a formação de equipes de trabalho, fundamentais para que a educação aconteça. Assim, as competências individuais em uma escola só se desenvolverão se houver esta consciência de coletividade pelos partícipes do processo educativo. Dejours (1997) se refere a isso quando diz que competência humana depende do contexto ético e social, tanto do sujeito quanto do outro, ou seja, depende do coletivo.

Quanto aos sentidos da intersubjetividade, as formas como os professores a percebem em sua vida profissional docente, M01 expressa que é compartilhar os conhecimentos.

Tabela 09: Como os professores a percebem em sua vida profissional docente.

Prof. (a)	Resposta
M01	E o conhecimento ele é para você estar compartilhando. Você tem que dar e receber porque não é isso que a gente vive...em sala de aula a gente ta ali para ensinar e aprender com eles, não é assim?
D01	O que eu devo fazer? Então há essa troca de experiência, esse pedido muitas vezes de socorro por parte dos nossos colegas.

Fonte: dados da pesquisa.

Encontra-se em Goulart (2010) que há uma interação entre as ações daquele que ensina e quem aprende, ao considerar que quem ensina também aprende algo, seja refazendo sua prática ou refletindo sobre ela, seja pelas relações construídas com seus alunos. M01 manifesta a relação recíproca entre ensinar e aprender como dar e receber. M01 faz referência a esta relação recíproca ao tratar da intersubjetividade entre os colegas docentes quando estes conhecimentos são partilhados na escola com os demais profissionais, e estes se doam reciprocamente, no que diz respeito aos conhecimentos, assim como acontece entre os professores e alunos no interior de uma sala de aula, eles solidarizam os saberes ao mesmo tempo em que fortalecem as relações interpessoais.

Em conformidade com as ideias expressadas anteriormente, manifestam-se os sentidos da intersubjetividade e em M01, percebeu-se que está também possui um sentido de união entre os docentes, é dar as mãos, falar a mesma língua nos remete novamente aos objetivos da educação como sendo dependentes destas relações que o docente estabelece no âmbito escolar em prol da aprendizagem do aluno.

Tabela 10: Na concepção de união como valor compartilhado pelos docentes, coloca o trabalho em equipe como reflexo da intersubjetividade dos professores em sua vida docente.

Prof. (a)	Respostas
-----------	-----------

---

M01 Uma escola que tem um grupo unido ela avança bem mais. Independente de salário, independente de escola bonita. Aquela união que diz assim: vamos falar a mesma língua? Vamos! O aluno tem que aprender, o nosso objetivo aqui é ensinar, é trabalhar o conhecimento do aluno. Vamos fazer isso? Vamos dar as mãos?

---

D01 E a gente com essa troca eu acredito, que essa questão de lidar com os sentimentos, é outra coisa também que eu enfatizo bastante quando a gente se encontra tem a questão do abraço, da gente dar a mão, estar ombro a ombro e agente ter aquela conversa sadia entre o grupo tanto em uma escola quanto nas demais escolas que eu trabalho.

---

Fonte: dados da pesquisa.

Na concepção de união como valor compartilhado pelos docentes, coloca o trabalho em equipe como reflexo da intersubjetividade dos professores em sua vida docente. Ressaltando que este tipo de trabalho favorece a intersubjetividade na vida profissional do docente, mas, pode ser um fator de redução do isolamento dos professores, sendo também uma forma eficaz de solucionar os problemas, numa abordagem que priorize o “nós”, ao invés do “mim”, sendo fundamental para tanto, que os docentes recebam oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem constantes nesse sentido. Identifica-se na fala dos sujeitos outro sentido apontado pelos docentes, que é de fundamental importância para a compreensão da intersubjetividade na vida profissional deles. Trata-se da afetividade que é percebida como a expressão dos sentimentos dos docentes em seu cotidiano. Assim, no que diz respeito à expressão dos sentimentos entre os docentes fala D01:

Fala de D01 também nos remete ao pensamento de Muller (2000), ao afirmar que quando os relacionamentos se baseiam na afetividade, estes passam a ser produtivos e auxiliando tanto os professores quanto os alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer.

Desta forma, intersubjetividade significa, para os docentes investigados, o diálogo no qual não basta apenas trocar ideias com os colegas docentes, é uma comunicação permeada pela sensibilidade de captar a subjetividade do outro, e assim compreender o mundo alheio. O eu e o tu se vinculam na relação entre os docentes, a partir desta comunicação, que é permeada de afetos e faz com que o professor perceba o outro como um ser diferente dele na medida em que este se dispõe a compreendê-lo.

A intersubjetividade significa também consciência de uma coletividade em função dos objetivos educacionais, que uma vez partilhados, fundamentam o trabalho em equipe na escola, que motiva também para cada um exerça as suas funções e se envolvam no processo educativo. Ressalta-se, porém, algo interessante quanto aos objetivos educacionais. Estes são internalizados pelos docentes de tal forma a integrar os seus objetivos pessoais. Talvez isso decorra da própria cultura a muito difundida em nossa sociedade de que a docência é um sacerdócio, no qual o docente possui uma missão de caráter social impagável.

## 5.-Conclusão.

Para compreender o que havia na consciência dos docentes investigados sobre a intersubjetividade na vida profissional do professor, fez-se necessário entender, primeiramente, quem é o professor e quais os sentidos e significados que estes atribuem a sua profissão. Então, nesta primeira categoria obteve-se que ser professor é ser uma pessoa comum, mas que nem todas as pessoas comuns serão bons professores, visto que é necessário, para o exercício da docência, possuir algumas habilidades tais como: a criatividade, a persistência e determinação, além de competências técnicas. Ademais, ser professor é ser multifacetado, a fim de satisfazer a sua clientela, extraindo dela os seus desejos e necessidades, e considerando-as no seu fazer pedagógico.

Outro aspecto relevante inerente a profissão docente é que o professor se percebe enquanto referência ou modelo para os seus alunos, visto que seus comportamentos serão imitados, o que exige uma retidão, no que diz respeito, ao seu comportamento enquanto profissional e enquanto pessoa. Um aspecto interessante na vida profissional docente é que pessoal e o profissional estão entrelaçados, não apenas porque o professor realiza tarefas próprias de sua profissão em sua casa, mas porque nem mesmo ele consegue perceber os limites do seu profissionalismo.

Da segunda categoria, a intersubjetividade na vida dos professores, percebeu-se que a intersubjetividade na relação dialógica entre professor e aluno acontece espontaneamente na intimidade do contato estabelecido entre eles em sala de aula, pois professores mostram-se receptivos a esta relação. Mesmo que abertos a esta relação com o aluno, os professores ainda não a percebem como uma oportunidade de otimizar as situações de ensino. Não há espaços e momentos ideais para que as relações intersubjetivas aconteçam no âmbito escolar, porém eles conseguem se expressar e perceber os outros docentes através da alteração nas suas atitudes e comportamentos. No entanto, é na família que as relações intersubjetivas ficam comprometidas, uma vez que as atividades da vida profissional do docente, o afastam cada vez mais do contato com os seus familiares.

Na terceira categoria, os significados e os sentidos da intersubjetividade na vida profissional do docente, deduz-se que a intersubjetividade significa comunicação das consciências individuais dos docentes, umas com as outras realizadas com base na reciprocidade no diálogo voltado para compreensão do outro e de uma consciência de coletividade em função dos objetivos da educação, que fundamentam o trabalho escolar e a existência da própria escola, pois que esta é um espaço essencialmente intersubjetivo. O seu sentido está, para os docentes, na partilha de conhecimentos e experiências pedagógicas, trabalhar em equipe e afetividade, enquanto expressão de sentimentos.

Compreende-se que a intersubjetividade dos professores na sua vida profissional docente, não se restringe a sua atuação profissional, exerce uma influência desde a sua formação pessoal sendo responsável pela construção de uma identidade profissional, uma vez que são estas relações intersubjetivas que o professor desenvolve ao longo de sua vida que o constituem subjetivamente. As suas características pessoais, suas vivências, sua história de vida, sua concepção de educação e também a forma como concebe a sua profissão, a sua identidade

enquanto docente, influenciam na sua disponibilidade para estabelecer contato com os outros no âmbito escolar.

Destaca-se que as relações entre as pessoas são impactantes, pois, na medida em que um indivíduo percebe o outro este é percebido, quando se ensina também se aprende, uma vez que se abre para receber o outro em nosso mundo interior modificamos e somos modificados mutuamente. A escola é um terreno que abriga uma teia de relações interpessoais e deve ocupar-se da qualidade destas relações para a excelência do ensino, o sucesso na aprendizagem e uma educação transformadora.

## 6.-Bibliografía.

- Bandura, A. (1977). *Aggression: A Social Learning Analysis*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall. Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Becker, Julci Stefano. Gabriel Marcel e a intersubjetividade participativa na relação EuTu. In: MAAS, Adriana (org). *Linguagem, Escrita e Mundo*. Ijuí: Unijuí.
- Braga, E. M. (2017). Os elementos de ensino- aprendizagem: da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's). *Revista Vozes dos Vales da UFVJM*: Publicações Acadêmicas: MG, Brasil. Nº 02 Proexc/UFVJM: [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes).
- Cantarelli, A.G. (2016). *A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente*. *Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia*, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. Recuperado de: [http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI\\_UEM2014%20Adriana%20Gon](http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI_UEM2014%20Adriana%20Gon).
- Cassirer, E. (2016). *Antropologia Filosófica :ensaio sobre o homem*. Trad. Dr. Vicente Félix de Queiroz. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977. Recuperado de: <http://www.webartigos.com/artigos/o-conhecimento-do-homem-sobre-si-mesmo/41908/>.
- Dejours, C. (1997). *O fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2016). *Construindo o conceito de competência*. RAC. Edição especial. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspe10.pdf>.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42ªed. São Paulo: Paz e Terra.
- Goulart, I.C. V. (2010). Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e atuação docente no processo de alfabetização. *Cadernos de Pedagogia*. São Carlos.
- Husserl, E. (2001). *Méditations Cartésiennes*. Trad. G. Peiffer e E. Lévinas, Paris: Vrin, 1996. Trad. brasileira (Frank de Oliveira): *Meditações Cartesianas*. São Paulo: Madras.

- Muller, L.S. (2016). *A interação professor-aluno no processo educativo*. Recuperado de: [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/276\\_31](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31).
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Rogers, C.R. (1985). *Liberdade para aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sampieri, R., Collado C.F., Lucio, P.B. (2010). *Metodologia de Pesquisa*, 3 ed. – São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Vygotsky, L.S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **Novas tecnologias: Contribuições para o processo de ensino aprendizagem da matemática em duas escolas do município de Campina Grande-Paraíba.**

*(New technologies: Contributions to the learning process of mathematics in two  
schools in the city of Campina Grande-Paraíba)*

**Flaviano Aguiar Silva**

Escola Municipal Professora Maria Anunciada Bezerra  
Campina Grande Paraíba-Brasil

*Páginas 106-123*

*Fecha recepción: 11-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumo.**

A pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado que buscou determinar o grau de contribuição dos laboratórios de informática no desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas nos alunos de duas escolas Municipais de Bairros diferentes de Campina Grande Paraíba - Brasil. A metodologia utilizada foi de cunho quantitativo do tipo descritiva para pesquisar os laboratórios de informática e sua contribuição no desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas nos alunos. O desejado é que seja de descobertas de construção de novos conhecimentos como fundamental os educandos para que reflitam sobre a importância da informática na educação, dentro de uma perspectiva de aprender fazendo por meio da interação com a disciplina no uso do computador como recurso ao alcance da aprendizagem. Contudo, demonstrou-se que se faz necessário mais aulas nos laboratórios de informática ou ainda, fazer uso diferenciado das didáticas nos laboratórios de informática.

**Palavras-Chave:** laboratório; informática; recurso; habilidades; matemática

### **Abstract.**

The research is a cut of the master dissertation that sought to determine the degree of contribution of the computer labs in the development of mathematical skills and competences in the students of two municipal schools of different neighborhoods of Campina Grande Paraíba - Brazil. The methodology used was descriptive in quantitative terms to investigate computer labs and their contribution in the development of mathematical skills and competences in students. What is desired is that it be from discoveries of construction of new knowledge as fundamental for students to reflect on the importance of computing in education, from a perspective of learning by doing through interaction with the discipline in the use of the computer as a resource to the reach of the learning. However, it has been demonstrated that it is necessary to take more classes in computer labs or to make differentiated use of didactics in computer labs.

**Keywords:** laboratory; computing; resource; skills; mathematics



## 1.-Introdução.

Esta reflexão epistemológica abordou o grau de contribuição dos laboratórios de informática no desenvolvimento de habilidades e competências nas aulas de matemáticas, os diferentes usos que os professores e alunos fazem da sala de informática, os conteúdos que os professores e alunos pesquisam nas salas de informática contribuem para a aprendizagem matemática, o processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos, em matemática, utilizando os conhecimentos da informática e as mudanças ocorridas no ensino aprendizagem da matemática dos alunos da rede municipal com a utilização das tecnologias em sala de aula.

Estudo desta natureza propicia a mensuração de magnitude e mudará a prática pedagógica atrelada aos problemas e situações decoradas, para uma nova prática pedagógica de linguagem não mais apenas através da representação oral nem da escrita, mas, sim incluindo o da representação digital, levando em consideração que o desenvolvimento do ser humano baseando no aprendizado, permitindo a formulação de políticas e adoção de medidas emergenciais acerca da temática em estudo.

Objetivo geral, foi determinar qual o grau de contribuição dos laboratórios de informática no desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas nos alunos de duas escolas Municipais da cidade de Campina Grande.

Objetivos Específicos, -Identificar se os conteúdos que os e alunos pesquisam nas salas de informática contribuem para a aprendizagem matemática; - Descrever o processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos, em matemática, utilizando os conhecimentos da informática; - Constatar as mudanças ocorridas no ensino aprendizagem da matemática dos alunos da rede municipal com a utilização das tecnologias em sala de aula.

Hipótese, a utilização dos laboratórios de informática nas aulas de matemática pode contribuir ou desafiar o aluno a pensar sobre o que está sendo feito e, ao mesmo tempo, levá-lo a articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos, conduzindo-o a uma mudança de paradigma com relação ao estudo da matemática.

Justifica-se a realização deste trabalho ao perceber a dificuldade da aprendizagem dos alunos nos assuntos mais elementares da matemática, tais como as quatro operações e situações problemas. Procura-se em algumas escolas mudar a prática pedagógica atrelada aos problemas e situações decoradas, para uma nova prática pedagógica de linguagem não mais apenas através da representação oral nem da escrita, mas, sim incluindo o da representação digital, levando em consideração que o desenvolvimento do ser humano está baseado no aprendizado, que segundo Vygotsky, aprender sempre envolve interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Um dos conceitos de Vygotsky (2017) da mediação, que substitui a ideia do simples estímulo-resposta, como proposta de aprendizagem, pela ideia de um ato mais complexo, pelo ato mediado. Neste caso a mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

A constante mutação da sociedade e dos meios de comunicação exige também que o professor se assuma como crítico das suas próprias práticas, sujeito com autonomia de conduzir sua prática pelo enorme desejo de aprender e ensinar a aprender.

No desenvolvimento deste estudo foi utilizada a metodologia do tipo descritiva, o modelo utilizado é não experimental, ou seja, observar fenômenos tal como se produzem em seu contexto natural, para depois analisá-los. A análise de conteúdo e a discussão se farão mediante o tipo de desenho misto.

A pesquisa é composta de cinco partes. A primeira parte refere-se a introdução, a segunda parte traz o marco teórico da pesquisa, apresentando um panorama sobre a evolução da informática no contexto educacional, as novas tecnologias e o ensino da matemática, a prática docente do professor de matemática e a informática educativa e a legislação brasileira

o trabalho de campo, relata um breve histórico de duas escolas Municipais: Escola Municipal Lafayette Cavalcanti, no Bairro das Malvinas, em Campina Grande/PB e Escola Municipal Manoel da Costa Cirne, no bairro de Pedregal Campina Grande-PB.

A quarta parte apresenta os resultados obtidos na pesquisa de campo e a quinta parte apresenta as conclusões e recomendações de estudo.

## **2.-A evolução da informática no contexto educacional.**

Na década de 70, haviam grandes discursos sobre o perigo das máquinas dominarem os humanos e, em particular, dos computadores e calculadoras tornarem as crianças apáticas. Neste sentido, Segundo Borba (2012) dever-se-ia evitar que os alunos fossem contagiados pelos processos mecânicos das mídias informatizadas. No final desta década, quando teve início a discussão sobre o uso de tecnologia da informática na educação, imaginava-se que uma das implicações de sua inserção nas escolas seria o desemprego de professores, ou seja, muitos deles temiam ser substituídos pela máquina.

Já no final dos anos 80 e início dos anos 90, a informática e educação tem sido tema de discussões no Brasil e no mundo. Porém, surgem algumas preocupações daqueles que defendem a não adequação do uso de computadores na escola, ou simplesmente a utilização de tecnologia de informática na escola. Quem defende esse argumento parece não considerar que haja acesso difundido à informática nas escolas públicas.

## 2.2.-O avanço da informática nas escolas.

A educação no Brasil ainda se encontra muito inflexível, com cargas horárias, calendários, conteúdos preestabelecidos que visivelmente impedem que o aluno estimule a criatividade, a reflexão e a descoberta das novas tecnologias. É necessário implantar nas crianças e adolescentes a necessidade do aprendizado da informática, de forma que o aprender se torne menos maçante. As crianças se encantam rapidamente pelos computadores e suas cores, sons e imagens, o que torna o seu uso atrativo.

A realidade da educação no Brasil está longe de ser a ideal para o novo contexto educacional: as escolas ainda se encontram precariamente equipadas para a chamada inclusão digital. É claro que estamos passando por um desenvolvimento, o que demanda tempo e investimentos altos em equipamentos, no treinamento e atualização dos profissionais da educação.

O projeto do PROINFO na sua implantação previa o gasto de US\$ 500 milhões para a compra de 100 mil computadores e a criação de 200 NTE3 espalhados pelo país para servirem de provedores de acesso à Internet e centrais de treinamento próximas às escolas e aos educadores; incluía a formação de mil multiplicadores, em nível de especialização, para capacitar 25 mil professores das escolas onde foram implantados os computadores (Brasil, 1997).

Todas essas iniciativas demonstram o interesse do governo federal em tornar a escola compatível com a atualidade e fazer com que a sociedade caminhe lado a lado das mudanças tecnológicas que estão ocorrendo no cenário mundial. Implantando o parque de informática, treinando profissionais para lidar com a tecnologia abrindo um leque de possibilidades para atrair a atenção dos alunos com o apelo audiovisual que a informática permite e com a disseminação da cultura tecnológica – aliando a tecnologia, a rapidez da informação ao contexto sociocultural da escola; de forma que o computador seja, assim como o quadro-negro e o giz partes intrínsecas da escola.

## 2.3.-O uso pedagógico das mídias na escola como práticas inovadoras.

Ao longo dos anos a mudança em torno da tecnologia tem conseguido uma profundidade veloz. Tendo em vista que a tecnologia tem mostrado grande importância no desenvolvimento da sociedade, é necessário que a escola também se insira nessa revolução tecnológica, pois os alunos já fazem parte de uma geração totalmente integrada ao mundo das mídias, daí a mudança na prática do professor para que possa ofertar ao aluno uma educação apropriada para o uso consciente e reflexivo das tecnologias.

O trabalho com a tecnologia exige do professor uma nova forma de educar, pois a revolução da tecnologia acontece independentemente de estar ou não em um planejamento da escola, pois os alunos que já convivem com essa tecnologia

inovadora em seu cotidiano já sentem a necessidade de que escola desenvolva seu trabalho partindo dela.

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. É algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas." (Assmann, 2005, p.18).

Com isso, é necessário que seja ampliado a visão que o professor tem sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula. Não basta para eles apenas utilizar mecanicamente as ferramentas tecnológicas, mas também, saber para que deve usar, como usar e que impacto terá na aprendizagem do aluno.

Hoje quando um aluno tem dúvida ele não pergunta mais ao professor, pergunta ao *Google* a inteligência virtual, isso demonstra que estamos vivendo em uma nova era e a escola precisa fazer parte, oferecendo a essa nova geração inclusão digital através de atividades que a leve a ser produtor e divulgador do conhecimento. Para que essa inclusão seja efetivada é preciso romper com estruturas arcaicas que impossibilitam o professor a vislumbrar as possibilidades de inovação da sua prática, superando o receio das tecnologias digitais.

#### 2.4.-As novas Tecnologias e o ensino de Matemática.

A Matemática está presente na Engenharia, na Física, na Astronomia, na Psicologia, na Biologia, na Informática, etc., e em, praticamente, qualquer área do conhecimento humano e científico. A evolução da Computação que permite aplicar métodos da Matemática para resolver problemas do mundo real, de forma inovadora e rápida, tem grande influência neste fato.

O uso das novas tecnologias propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na Matemática, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento. O aluno participa dinamicamente da ação educativa através da interação com os métodos e meios para organizar a própria experiência.

A participação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem é relevante para permitir que o aluno desenvolva habilidades e seja capaz de realizar a atribuição de significados importantes para sua articulação dentro do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, cabe citar a contribuição de Mason, quando nos alerta para o fato de "[...] que para usar um instrumento matemático com eficácia, pode ser necessário gastar algum tempo a examinar o que está por trás dele, como funciona, e mesmo como isso poderia ser feito, em princípio, à mão" (Mason,1996, p. 19).

## 2.5.-O Ensino de Matemática e as Tics.

Há alguns anos uma nova possibilidade na busca de um ensino-aprendizagem da matemática significativo, relacionado com o cotidiano dos alunos e formador de conceitos construtivos da mesma, vem ganhando espaço e se mostrando uma forte ferramenta para os profissionais da educação, me refiro ao advento das TICs, que no seu concerne inclui o uso de microcomputadores e softwares educativos nas aulas de matemática e ciências afins, dentro de um contexto interdisciplinar.

Vários são os recursos tecnológicos, a calculadora, um retro projetor, o vídeo e até a mais simples de todas as ferramentas tecnológicas: o giz. Todos esses recursos já é há algum tempo, parceiros do profissional da educação, porém, quando falamos do uso de microcomputadores e seus softwares educativos, estamos nos referindo a uma potencial ferramenta que ainda não se encontra, de forma aceitável, inserida na prática docente do professor de matemática.

Romero em sua fala traz sua concepção acerca do ensino com e sem o uso de softwares em sala de aula coloca que a tecnologia, especificamente os softwares educacionais disponibiliza oportunidade de motivação e apropriação do conteúdo estudado em sala de aula, uma vez que em muitas escolas de rede pública e particular, professores utilizam recursos didáticos como lousa e giz para ministrarem suas aulas, este é um dos diversos problemas que causam o crescimento da qualidade não satisfatória de ensino, principalmente na rede estadual. (Romero, 2006, 1).

O uso desses recursos traz significativas contribuições para se refletir sobre o processo de ensino aprendizagem de matemática. PCN de Matemática relata que:

As tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem no cotidiano das pessoas. (Brasil, 2001,46).

Relata também que Estudiosos do tema mostram que a escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Nesse cenário, inserem-se mais um desafio para escola, ou seja, o de como incorporar ao seu trabalho, tradicionalmente apoiado na oralidade e na escrita, novas formas de comunicar e conhecer. Por outro lado, também é fato que as calculadoras, computadores e outros elementos tecnológicos já são uma realidade para significativa da população. (Brasil, 2001,46).

Mas até que ponto as TICs podem contribuir para o desenvolvimento do saber matemático? E porque pesquisas nessa área encontra inúmeros impasses na sua aplicabilidade pelos professores de matemática? Há vários anos são realizadas pesquisas sobre o ensino de matemática e os resultados trazem sempre à problemática do déficit entre o que se espera que o aluno esteja apto a desenvolver e que nível realmente ele se encontra.

## 2.6.- A Prática Docente do Professor de Matemática.

Cada professor possui um estilo, que sempre será distinto. Não existem receitas prontas nem soluções específicas, porque ser professor de matemática envolve conflitos de valores, é um processo que se desenvolve ao longo de sua prática laboral.

Ao iniciar a prática profissional é que se verificam dificuldades, tais como: atrair o interesse dos alunos pelas aulas de matemática.

O professor deve de fato saber ensinar e usar estratégias de ensino na matemática: "modos de apresentar e de abordar a matéria que sejam compreensíveis para o outro" (Mercedes, 2003, p. 55).

Para que o conteúdo seja compreensível, a teoria e a prática devem andar juntas, fazendo-se necessário a reflexão e a investigação sobre a própria prática docente, ou seja, é necessária uma constante análise de sua práxis.

É também necessário buscar o aperfeiçoamento constante, enquanto se desenvolvem atividades em sala de aula. O professor de matemática deve perceber seu estado de "inacabado" (Freire, 1996), ou seja, que deve reconhecer a necessidade de estar sempre em busca de novos saberes.

## 3.-Metodologia.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se o método quantitativo do tipo descritivo. A amostra foi composta por 35 alunos da escola Municipal Manoel da Costa Cirne e 32 alunos e escola Municipal Lafayette Cavalcante, escolhidos de forma aleatória.

A amostragem se deu de forma não probabilística, do tipo intencional. O critério para a definição da população foi o fato do pesquisador perceber a dificuldade da aprendizagem dos alunos nos assuntos mais elementares da matemática, tais como as quatro operações e situações problemas e a necessidade de uma nova prática pedagógica de linguagem não mais apenas através da representação oral nem da escrita, mas, sim incluindo o da representação digital, levando em consideração que o desenvolvimento do ser humano está baseado no aprendizado que o inquietou e motivou a produção deste estudo.

O modelo utilizado na pesquisa foi o não experimental que de acordo com Sampieri, Colado e Lúcio. (2008) é uma investigação que se realiza sem manipular deliberadamente as variáveis, ou seja, trata-se da pesquisa em que não fazemos variar intencionalmente as variáveis independentes. O que fazemos na investigação não experimental é observar fenômenos tal como se produzem em seu contexto natural, para depois analisá-los. Os dados foram coletados por intermédio da aplicação de um questionário estruturado fechado para os alunos Sampieri, colado e Lúcio. (2008, p. 310) colocam que o questionário é um conjunto de perguntas sobre

uma ou mais variáveis a serem medidas. Assim, o conteúdo das perguntas de um questionário é tão variado como os aspectos que o mesmo mede.

Após a coleta dos dados, foram feitas as avaliações dos materiais, utilizando-se a técnica de análise. O material coletado foi graficado buscando significado dentre as respostas dos questionários, explorando-se as diferenças. Dessa forma, a análise visa encontrar relação entre as respostas dos sujeitos para equipará-las com o referencial teórico da pesquisa.

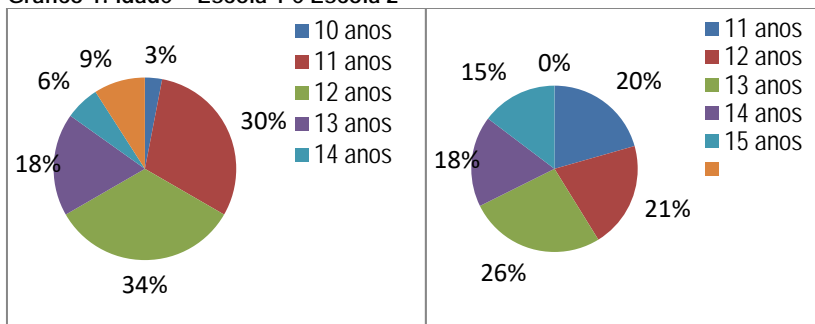
#### 4.-Discussão dos Resultados.

Os resultados obtidos nos questionários permitiram obter dados de grande relevância científica desde o perfil, gênero, idade e outros dados imprescindíveis.

Observou-se que 63% dos alunos entrevistados são do sexo feminino e 37% são do sexo masculino. Na escola 2 que 54% dos alunos entrevistados são do sexo feminino e 46% são do sexo masculino.

Este estudo possibilitou concluir que apesar de estatisticamente pouco significativos os valores encontrados entre os indivíduos do mesmo gênero, nas variáveis relacionadas à flexibilidade das meninas não houve um valor representativo de significância, indicando que nesta faixa etária o desenvolvimento da flexibilidade das meninas é similar.

Gráfico 1: Idade – Escola 1 e Escola 2



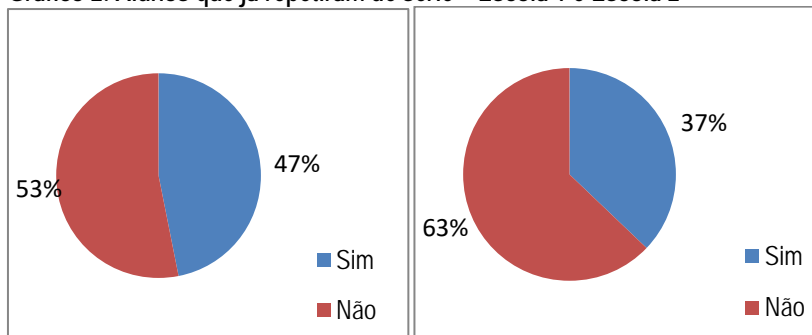
Fonte: Elaboração própria

Os dados demonstram que 67% dos sujeitos pesquisa estão dentro da idade apropriada a série, ou seja, idade entre 10 e 12 anos, enquanto 33% estão fora da faixa etária da série. Na escola 2, 41% dos pesquisados estão dentro da idade apropriada a série, ou seja, idade entre 10 e 12 anos, enquanto 59% estão fora da faixa etária da série, demonstrando assim uma forte distorção idade-série.

A situação de distorção pode ser desencadeada por três fatores principais: a repetência; a entrada tardia na escola; abandono e retorno do aluno evadido.

A distorção idade-série representa um grave problema da educação, não só nas escolas pesquisadas e nem na Cidade de Campina Grande, mas em todo estado da Paraíba e principalmente na região Nordeste do Brasil, conforme demonstram as informações pleiteadas nesta pesquisa sobre o tempo de conclusão dos diferentes níveis educacionais.

**Gráfico 2: Alunos que já repetiram de série – Escola 1 e Escola 2**



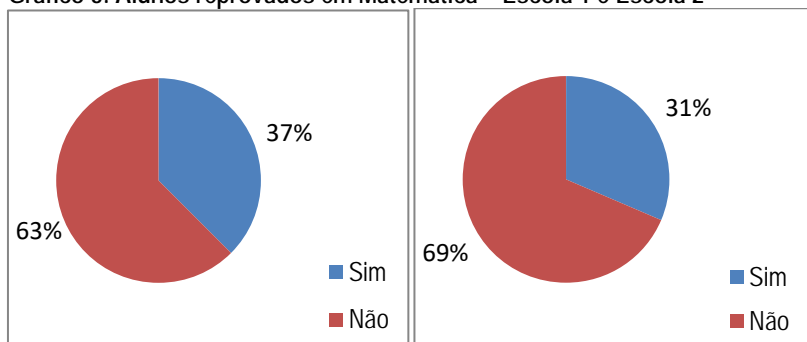
Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, eles já repetiram de série, 47% disseram sim e 53% não. Na escola 2, 37% já reprovam enquanto 63% não.

Atribui-se a consequência das elevadas taxas de repetência, e distorção idade-série, nas escolas analisadas nesta pesquisa como sendo um dos principais problemas para a educação brasileira. As avaliações mostram que o estudante em atraso escolar (frequentando série não correspondente a sua idade) tem desempenho inferior aos alunos que estão em séries próprias à idade.

Segundo Paro (2000), ao ignorar a existência das diversas instâncias educacionais e punir apenas o aluno com a reprovação dificilmente resolveremos o problema do fluxo escolar e os índices de reprovação continuarão elevados.

**Gráfico 3: Alunos reprovados em Matemática – Escola 1 e Escola 2**



Fonte: Elaboração própria.

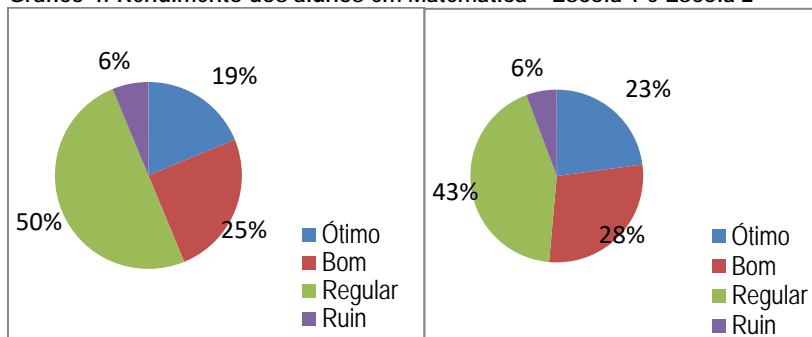


Na escola 1, ao serem perguntados se já reprovaram na disciplina de matemática, 37% responderam que sim e 63% que não. Na escola2, 31% sim e 69% não.

A equação perversa que dá forma ao ensino da disciplina de matemática nas escolas públicas é um dos principais obstáculos à evolução dos indicadores educacionais em geral e motivo de elevadas taxas de repetência. As principais razões para esse cenário pouco animador é a combinação de conteúdos que exigem o domínio de conceitos abstratos por parte dos estudantes com a insistência em estratégias pedagógicas conservadoras baseadas na repetição de exercícios e na falta de relação com a vida cotidiana dos estudantes. Com explica o especialista no assunto:

Fazer exercícios do tipo "fulano tinha tantas balas e depois ganhou mais tantas balas" é uma prática que deveria ser substituída por tarefas mais desafiadoras e estimulantes, com jogos, utilização de tecnologia. Dá para fazer muita coisa. (Gonzatto, 2012)

**Gráfico 4: Rendimento dos alunos em Matemática – Escola 1 e Escola 2**



Fonte: Elaboração própria.

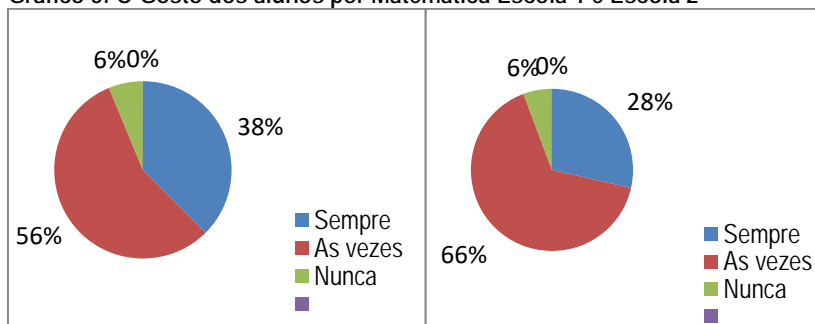
Na escola 1, o pesquisador quis saber o rendimento dos alunos na disciplina de matemática, 50% declararam ser regular, 25% bom, 19% ótimo e 6% ruim. Na escola 2, 43% declararam ser regular, 28% bom, 23% ótimo e 6% ruim.

O mau desempenho na disciplina de matemática, escancarado nesta pesquisa, tem raízes no início da vida escolar do aluno. Isso ocorre devido a algumas peculiaridades dessa ciência: uma das principais é que se trata de uma área cumulativa de conhecimento. Isto é, o aluno precisa aprender bem um conteúdo prévio para compreender o posterior.

A matemática se destaca das outras disciplinas porque é sequencial, ou seja, não se aprende a multiplicar se não aprendeu a somar. Isso significa que uma etapa que não foi bem aprendida compromete o aprendizado daí por diante. Além disso, a criança tem de entender a teoria envolvida desde os seis anos de idade. Ela sabe que uma plantinha cresce quando é molhada, mesmo sem entender as reações

químicas envolvidas. Mas, com a matemática, tem de entender o sistema decimal para saber que, depois do 19, vem o 20. (Gonzatto, 2017)

**Gráfico 5: O Gosto dos alunos por Matemática Escola 1 e Escola 2**

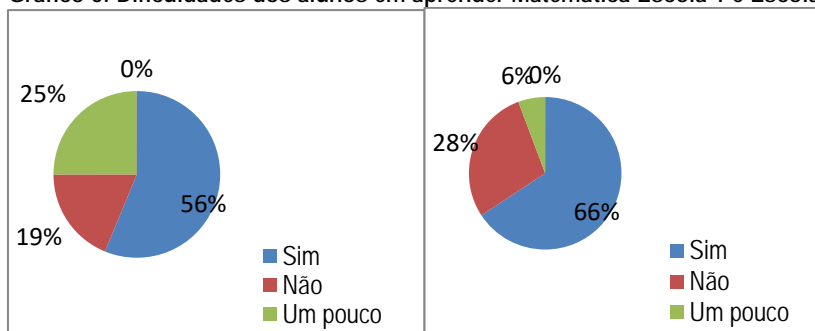


Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, a proposição foi saber sobre o gosto dos alunos pela disciplina de matemática, 56% falaram que as vezes gostam, 38% sempre, 6% nunca. Na escola 2, 66% as vezes, 28% sempre e 6% nunca gostaram de jeito nenhum.

Quando o aluno não consegue relacionar os conteúdos matemáticos ensinados a ele na escola com sua vivência, suas atividades fora da escola, a tendência é evitar a Matemática por não ter sentido para ele. Para D'Ambrósio (1986) é muito difícil motivar com fatos e situações do mundo atual uma ciência que foi criada e desenvolvida em outros tempos em virtude dos problemas de então, de uma realidade, de percepção, necessidade e urgências que nos são estranhas.

**Gráfico 6: Dificuldades dos alunos em aprender Matemática Escola 1 e Escola 2**



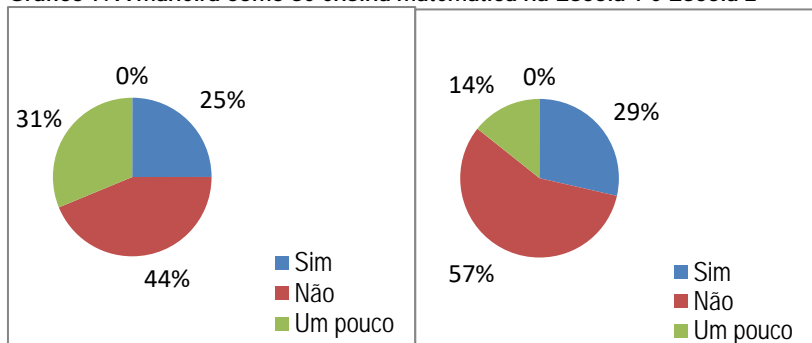
Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, Perguntou-se aos entrevistados se eles tem dificuldades de aprender matemática, 56% relataram que sim, 19% não e 25% um pouco. Na escola 2, 66% sim, 28% não e 6% declararam que apenas um pouco.

A Matemática é considerada uma das disciplinas que ocasiona o maior índice de alunos em recuperação e está presente assiduamente nas reprovações. Inúmeros estudos revelam que a problemática relaciona-se a fatores ligados ao ensino

prazeroso da Matemática, por meio da introdução de jogos pedagógicos e utilização de programas computacionais nas aulas de geometria e trigonometria. Apenas medidas assim contribuirá na desmistificação de que a Matemática é um bicho de sete cabeças, impossível de se aprender.

Gráfico 7: A maneira como se ensina matemática na Escola 1 e Escola 2

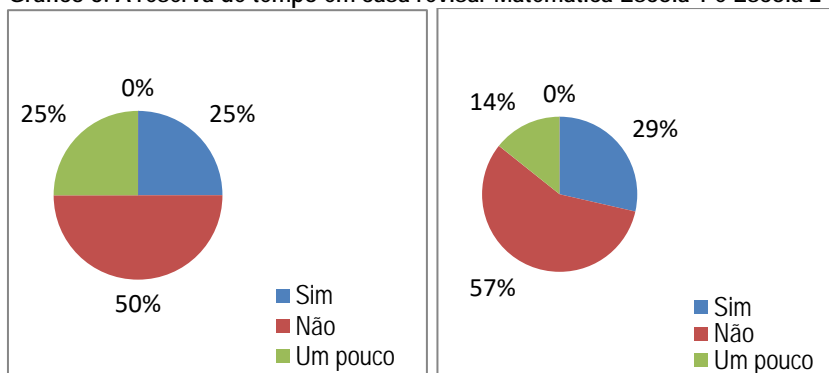


Fonte: Elaboração própria.

Na escola1, foi perguntado se os alunos gostam da maneira como os professores ensinam a disciplina de matemática na escola, 25% disseram que sim, 44% não e 31% um pouco. Na escola 2, 29% sim, 57% não e 14% responderam que Um pouco.

Mudar a maneira de ensinar o sistema de numeração requer atenção sobre o raciocínio do aluno e muito preparo para interpretar as falas e notações feitas em sala de aula e na lição de casa. Observar sempre a maneira como a maioria da turma resolve os problemas e, com base no nível em que ela se encontra, escolhe as intervenções que façam mais sentido e sejam desafiadoras.

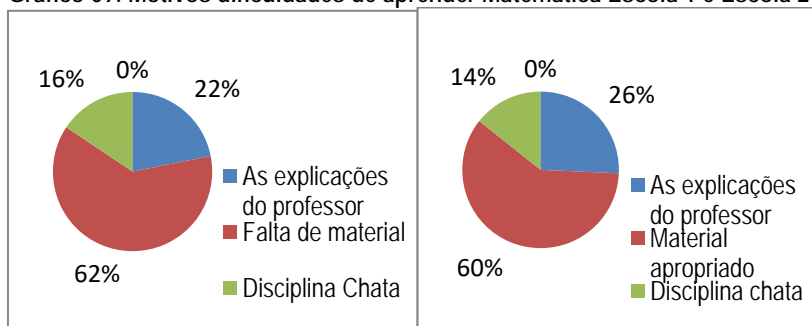
Gráfico 8: A reserva de tempo em casa revisar Matemática Escola 1 e Escola 2



Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, a pretensão foi saber se os entrevistados reservam tempo em casa para fazer uma revisão dos conteúdos da disciplina de matemática, 50% disseram que não, 25% sim e 25% um pouco. Na escola 2, 57% não, 29% sim e 14% um pouco. É comum vermos os jovens estudantes tentando fugir de estudar em casa, mas é importante que eles tenham em mente a importância do estudo diário e não só na véspera da prova. O estudo em casa deve ser uma tarefa contínua, porque o conteúdo programático dessa fase da educação é muito extenso e por muitas vezes podem existir dificuldades de aprendizado ou de fixação e memorização.

**Gráfico 09: Motivos dificuldades de aprender Matemática Escola 1 e Escola 2**

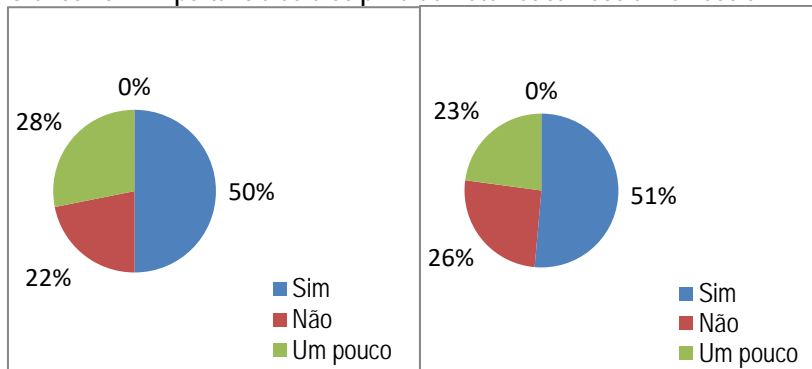


Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, Quando perguntados sobre os motivos das dificuldades de aprender matemática, 62% atribui a falta de material, 22% as explicações do professor e 16% acham a disciplina chata. Na escola 2, 60% atribui a falta de material, 26% as explicações do professor e 14% declaram que a disciplina é chata.

Observa-se em muitas escolas professores de Matemática autoritários, muitos despreparados e, sobretudo apresentam um difícil temperamento nas relações interpessoais com os alunos as quais dificultam o processo de assimilação dos conteúdos pelos alunos. A falta de diálogo e interação junto aos educandos implica na valorização dos conteúdos. Os alunos não são vistos por alguns professores como seres humanos capazes de pensar e se relacionar com harmonia, mas sim, como depósito de conteúdos desvinculados da realidade do aluno.

**Gráfico 10: A importância da disciplina de Matemática Escola 1 e Escola 2**

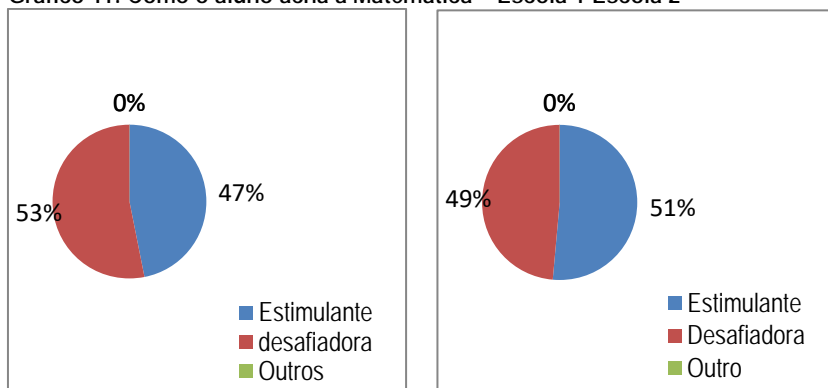


Fonte: Elaboração própria pesquisa.

Sobre a importância da disciplina de matemática, 50% dizem que Sim a disciplina é importante na vida deles, 22% acham que não e 28% acham apenas um pouco. Na escola 2, 51% sim, 26% não e 23% um pouco.

Matemática é uma disciplina útil para inúmeras atividades do nosso dia a dia. Muitas vezes estamos usando nossos conhecimentos matemáticos e nem percebemos. Matemática é experimentação. Um bom professor sabe como incentivar crianças e adolescentes a raciocinar e a chegar aos resultados pelos seus próprios caminhos. Quando se entende a Matemática, ela se torna uma atividade prazerosa.

**Gráfico 11: Como o aluno acha a Matemática – Escola 1 Escola 2**

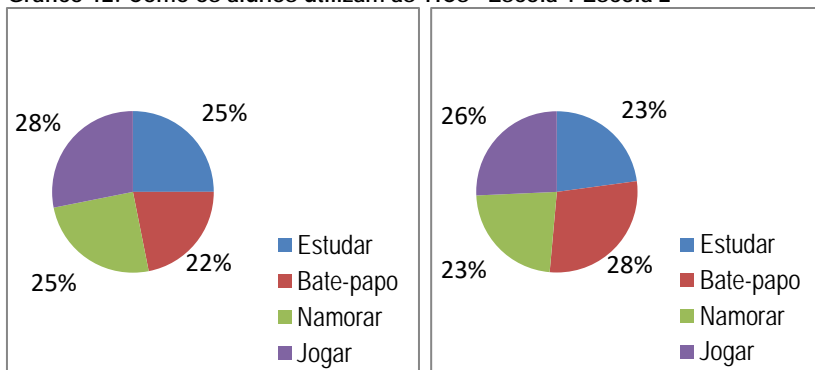


Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, na abordagem de como o aluno acha a disciplina de matemática, 47% disseram ser estimulante e 53% desafiadora. Na escola 2, 51% acham a disciplina estimulante e 49% desafiadora.

Todas as disciplinas escolares desenvolvem o raciocínio, é verdade. Mas não há como negar que, entre elas, a Matemática é a mais poderosa. Lidar com números e cálculos - dos mais fáceis aos mais difíceis - é uma arma poderosa para aprender a raciocinar melhor e mais rápido. E não estamos falando apenas de raciocínio matemático. A Matemática ajuda em todas as disciplinas, até mesmo no Português

Gráfico 12: Como os alunos utilizam as TICs- Escola 1 Escola 2

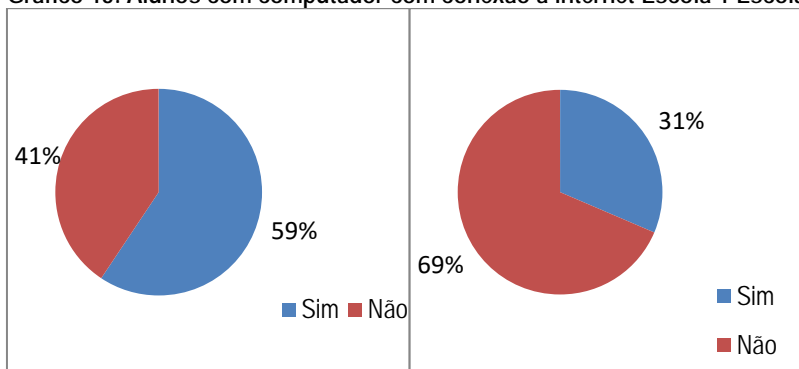


Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, Observou-se como os alunos utilizam as novas tecnologias, 28% a utiliza para jogar, 25% para namorar, 25% para estudar e 22% para bate-papo. Na escola 2, 28% para bate-papo, 26% para jogar, 23% para namorar e 23% para estudar.

Assim como os alunos não aprendem facilmente aquilo que eles desgostam, os professores também reagem da mesma forma. Só aprendemos coisas que queremos aprender, coisas que nos dão alguma satisfação, algum prazer, quando a aprendemos. Por isso, se você não aprender a ter prazer em dar uma aula melhor usando um novo recurso, nunca vai aprender a usar o recurso, e nem vai melhorar sua aula.

Gráfico 13: Alunos com computador com conexão à internet Escola 1 Escola 2



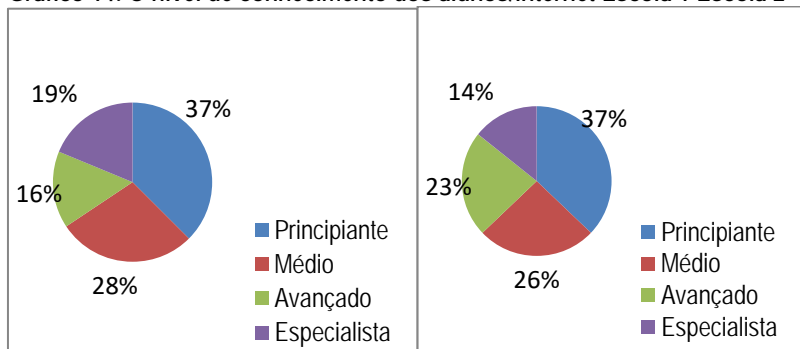
Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, Foi perguntado aos entrevistados se eles tem computador em casa com conexão à internet, 59% responderam que sim e 41% que não. Na escola 2, 31% sim e 69% não tem computador em casa conectado à internet.

Os dados expressos nesta variante, permite notar aqui que os alunos já assimilaram grande parte dessas novas tecnologias, já utilizam grande parte das ferramentas que

ainda muitos professores desconhecem, mantêm-se abertos às novidades, experimentam, tentam, erram e tentam de novo, buscam ajuda e compartilham aquilo que sabem.

**Gráfico 14: O nível de conhecimento dos alunos/internet Escola 1 Escola 2**



Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1 Foi colocado em questão O nível de conhecimento dos alunos com a internet, 37% disseram ser principiante, 28% tem um nível de conhecimento médio, 19% se diz especialista e 16% ter conhecimento avançado. Na escola 2, 37% disseram ser principiante, 26% tem um nível de conhecimento médio, 14% se diz especialista e 23% ter conhecimento avançado.

Muitos professores se fazem de tontos e fingem que nada está acontecendo de novo, que nada está mudando, que podemos ser sempre os mesmos e o mundo não se importará conosco da mesma forma como parecemos não nos importar com ele. A outra é nos lançarmos ao desafio do novo, ao grande desafio de aprendermos como se aprende nesse novo mundo, para podermos, somente então, ensinar nossos alunos a aprenderem a aprender.

#### 4.1.- Análise geral dos resultados.

Ao observar nos gráficos apresentados, verifica-se que os alunos entrevistados 47% declararam ser repetente na série e 37% reprovaram exatamente na disciplina de matemática, dos 50% entrevistados tem rendimentos considerados regular na disciplina de matemática, 56% não gostam da disciplina e declaram ter dificuldades em aprender a matéria, 44% diz que não gosta da maneira como os professores ensinam a disciplina, por outro lado constata-se também que 50% não reservam tempo em casa para revisar o que foi estudado durante as aulas de matemática em sala de aula, mas 50% diz que a disciplina é importante e desafiadora.

#### 5.-Conclusões.

A partir do referencial teórico estudado e a análise dos questionários aplicados aos alunos, pode-se perceber que a tecnologia pode contribuir muito na educação, porém

o papel do professor é muito importante para mediar este processo de modo a interagir com o aluno e assim ultrapassar o senso comum.

Retomando ao objetivo inicial deste estudo é possível afirmar que foi alcançado, uma vez que, o laboratório de informática contribui no desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas nos alunos, dentro de um espaço de descobertas, criações e acima de tudo de construção do conhecimento. Contudo é fundamental que educadores e educandos, comecem a refletir sobre a prática, analisando a importância da informática na educação, dentro de uma perspectiva de que ensinar é construir com o aluno o conhecimento por meio da interação com a disciplina, a prática e o uso do computador como recurso aliado a esta aprendizagem.

Em virtude do que foi mencionado sobre o processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos, em matemática, utilizando os conhecimentos da informática, verificou-se que não há nenhum projeto estabelecido pelo programa, e que nenhum docente promove o uso pedagógico da informática na educação.

Contudo, se a utilização dos laboratórios de informática nas aulas de matemática podem contribuir e ou até desafiar o aluno a pensar sobre o que está sendo feito e, ao mesmo tempo, levá-lo a articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos. Ainda, pode conduzir o aluno a uma mudança de paradigma com relação ao estudo da matemática.

Por fim, concluir-se que a tecnologia traz vários aspectos positivos e até avanços ao ensino da matemática, no entanto, cabe ao professor inovar suas aulas para que se efetive mudança no processo de aprendizagem.

## 6.-Bibliografia.

- Assmann, H. (2005). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Borba, M.C., Penteado, M.G. (2012). *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Borba, M.C., Bicudo M.A.V. (org.). (2012). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e da Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)*, Senado federal, Brasília.
- Brasil. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF.
- D'Ambrósio, Ubiratan. (1996). *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papyrus. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.
- Demo, P. (2002). *Introdução à Sociologia: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social*. São Paulo: Atlas.
- Demo, Pedro. (2004). *Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento*. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.



- Grazotto, M. (2017). *Ética, política y antropología de la atención gestáltica a las psicosis: el clínico, el acompañante*. Recuperado de: [www.institutogranzotto.com.br/site/producao\\_detalhes.php?cd=2](http://www.institutogranzotto.com.br/site/producao_detalhes.php?cd=2).
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Masetto, M.T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial.
- Mercedes, M. (2003). A formação inicial de professores de matemática: fundamentos para a definição de um currículo. In: Fiorentini, D. *Formação de professores de matemática*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Paro, V.H. (2000). A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- Romero. T. (2017). *Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia*. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - UFRN. Recuperado de: <http://rived.mec.gov.br/artigos/2006-VEIAS.pdf>.
- Sampieri, R.H. et al. (2008). *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. (2017). *A formação social da mente*. Recuperado de: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>

## **Um breve histórico das atividades extracurricular na formação do enfermeiro enquanto prática acadêmica.**

*(A brief history of extracurricular activities in the training of nurses as an academic practice)*

**Andrea da Silva Sampaio**

Professora do Centro Universitário Campus Uniandrade

**Alice da Silva**

Professora do Centro Universitário Campus Uniandrade

**Julio César da Silva Correa**

FAAM, Mestre no Curso Pedagogia e no de Bacharelado em Ed. Física. Curso de Pedagogia e Ciências Naturais na UFRA PARFOR. Membro da Ordem Pachakuty.

*Páginas 124-137*

*Fecha recepción: 01-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumo.**

O artigo buscou identificar a importância das atividades extracurriculares (complementares) ao longo da história na formação do enfermeiro como um profissional reflexivo, crítico e humanista. Verificar se as atividades extracurriculares no âmbito do curso de enfermagem consistem em práticas acadêmicas. Reconhecer as diversas formas de construção do conhecimento. Verificar a finalidade da formação do acadêmico se acrescenta conhecimento multidisciplinar. Utilizou-se de uma metodologia qualitativa exploratória bibliográfica do tipo descritivo importante para definir a linha limítrofe considerando a perspectiva científica. Deste modo, a enfermagem vem progredindo significativamente, buscando firmar-se como detentora do saber científico, sem deixar de lado o aspecto humanitário de sua profissão. As raízes históricas desta evolução iniciaram no período colonial com a vinda da família real para o Brasil, que institui aqui o chamado ensino superior. Contudo, o enfermeiro deve permanecer capacitado para atuar, com senso de responsabilidade e cidadania.

**Palavras-chave:** graduação; enfermagem; currículo; atividade; extracurricular

### **Abstract.**

The article sought to identify the importance of extracurricular (complementary) activities throughout history in the training of nurses as a reflexive, critical and humanistic professional. Verify that extracurricular activities within the nursing course consist of academic practices. Recognize the various forms of knowledge construction. To verify the purpose of the formation of the academic is added multidisciplinary knowledge. We used a descriptive qualitative exploratory bibliographical methodology of the important descriptive type to define the boundary line considering the scientific perspective. In this way, nursing has been progressing significantly, seeking to establish itself as the holder of scientific knowledge, without neglecting the humanitarian aspect of its profession. The historical roots of this evolution began in the colonial period with the coming of the royal family to Brazil, which established here the so-called higher education. However, the nurse must remain qualified to act, with a sense of responsibility and citizenship.

**Keywords:** university graduate; nursing; curriculum; activity; extracurricular

## 1.-Introdução..

As atividades extracurriculares no âmbito do curso de enfermagem, consistem em práticas acadêmicas que se constituem sob diversas formas de construção do conhecimento, com a finalidade de enriquecer a formação do acadêmico e de acrescentar conhecimento multidisciplinar (Kletemberg, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 53, atribui ao Ministério de Educação e Cultura - MEC, a competência de estabelecer a grade curricular dos seus cursos e programas, por meio das Comissões de Especialistas do Ensino de Graduação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Kletemberg, 2017)

Observa-se que ao ingressar no mundo acadêmico, os universitários do curso de Enfermagem apresentam grandes expectativas com relação ao curso. Acreditam que, ao iniciarem seu estudo de graduação já terão aulas específicas do curso, aulas práticas, porém, quando se deparam com a grade curricular e atividades inerentes ficam decepcionados por que entendem que, por ser a Enfermagem um curso de assistência à saúde, a parte de conhecimento científico inserido no curso acaba não tendo muita importância (Santos, 2017).

Vale ressaltar, que cuidar de um paciente é muito mais do que saber atender aos enfermos. Os alunos, da área de enfermagem, devem receber informações durante o seu período de graduação, que os levem a entender o ser humano como um todo.

Nos primeiros períodos do ensino, as disciplinas devem abordar conteúdos teóricos e experiências práticas para que, a partir do restante do curso, o estudante entre em contato com a realidade de sua área, participando de estágios e de atividades extracurriculares tais que lhe permitam ser colocados no mercado de trabalho como profissionais bem preparados, logo após a graduação.

Considera-se o fato que as participações dos alunos em atividades extracurriculares trazem maior aprendizagem, proporcionam aos participantes o conhecimento supervisionado e a visão dos compromissos que precisarão assumir no exercício profissional, dando-lhes oportunidade de interagir com pacientes e outros profissionais da área, aprendendo e adquirindo, na prática, os conhecimentos que são necessários no seu dia-a-dia e muitas vezes não são expostos em sala de aula.

É necessário que o aluno de graduação de Enfermagem seja preparado para se tornar um profissional qualificado para o exercício da Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual, e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas e situações de saúde-doença. Nesse sentido, o MEC (Brasil, 2017) resolve:

Art. 7º Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados,

ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem.

Parágrafo Único. Na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno, em estágio curricular supervisionado, pelo professor, será assegurada efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve o referido estágio.

A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá totalizar 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

As Atividades Complementares extracurriculares devem estar consonância com os Pareceres da Câmara de Educação Superior e Conselho Nacional de Educação, que tratam das diretrizes específicas dos cursos de graduação de enfermagem. O cumprimento total da carga horária indicada, permitirá ao aluno uma formação holística, voltada para a realidade do mercado do trabalho.

Este artigo tem como objetivo identificar a importância das atividades extracurriculares (complementares) ao longo da história na formação do enfermeiro, uma vez que esse profissional deve ser reflexivo, crítico e humanista. Devendo estar capacitado a atuar, com senso de responsabilidade e cidadania.

## **2.-Metodologia.**

Esse artigo teve cunho qualitativo, utilizou-se de uma metodologia bibliográfica exploratória que foi importante para definir e descrever a linha limítrofe da pesquisa que se deseja desenvolver, considerando uma perspectiva científica Dane (1990) apud Conforto (2017).

A busca bibliográfica se fundamentou em bases de dados: literatura latino-americana e do Caribe em ciências da saúde (LILACS), National Library of medicine (Medline) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para a seleção do material encontrado foram utilizados critérios de inclusão e exclusão apresentados a seguir: critérios de inclusão: artigos científicos nacionais e internacionais, dissertações e teses, artigos científicos publicados na íntegra em português, referentes à prescrição de medicamentos realizados pelos enfermeiros da Atenção Primária disponíveis no Brasil ou por via eletrônica (internet), como

critério de exclusão artigos científicos apresentados em idiomas diferentes dos inclusos na seleção e não os disponíveis no Brasil ou por via eletrônica (internet).

### **3.-Concepção Histórica dos cursos de enfermagem.**

Os primeiros cursos de enfermagem surgiram no Brasil na Primeira República, segundo modelos europeus; entre eles estão: a atual Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, da UNIRIO e os cursos da Cruz Vermelha Brasileira.

A enfermagem progrediu significativamente após o surgimento desses cursos buscando firmar-se como detentora do saber científico, sem deixar de lado o aspecto humanitário de sua profissão. As raízes históricas desta evolução ao longo da história do ensino inicia no período colonial com a vinda da Família Real para o Brasil, que institui aqui o chamado "ensino superior", implantado na Faculdade de Medicina da Bahia (1808) (Zarpellon, 2017).

Com isso, o ensino superior no Brasil toma a forma de faculdades ou escolas superiores isoladas. Este modelo perdurou ainda no império e nas fases iniciais da República. O saber transmitido por estas faculdades ou escolas superiores era assim caracterizado: "[...] o conhecimento não é transmitido em moldes criativos e críticos, mas em perspectivas que simplesmente acentuam a subjugação das classes subalternas" (Luckesi 1989, p. 109 apud Zarpellon, 2017).

No ano de 1890 foi criada a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, com a finalidade de preparar enfermeiros para os hospícios e hospitais civis e militares (Zarpellon, 2017).

Em 1921, foi criada a portaria de primeiro de setembro, que criou o Regimento Interno da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras e revisou o quadro curricular referente às matérias ali ministradas (Silva, 2017).

No ano 1922 foi fundada a Escola de Enfermeiros, pelo Departamento Nacional de Saúde Pública, regulamentada por meio do Decreto nº 15.799/22, a qual passou a funcionar a partir do ano seguinte. Nessa Escola o curso tinha por objetivo concretizar a formação teórica e prática do enfermeiro, em um curso com duração de 2 anos e quatro meses (Santos, 2017).

Em 1923, o ensino de enfermagem passa ser sistematizado, com base nos princípios científicos do modelo de Florence Nightingale, no século XIX, só teve início no Brasil (Silveira, 2017). A legislação sobre o ensino de enfermagem desde a criação da Escola Anna Nery, compreendendo os currículos de 1923, 1949, 1962 e 1972, revelam que a formação do enfermeiro era centrada no pólo indivíduo/doença/cura e na assistência hospitalar, seguindo o mercado de trabalho específico de cada época (Ito, 2017).

Ao ano de 1926, houve uma reformulação na estrutura curricular referentes às matérias ministradas até então na escola. No ano seguinte (1927), foram realizadas alterações no Regimento Interno da referida escola, havendo também uma nova mudança na grade das matérias ministradas no curso de enfermagem (Silva, 2017).

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, a Constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis do país e, na Constituição de 1937, é introduzido o ensino profissionalizante (Cunha, 1977).

Em 1931, pelo decreto 20109/31 da Presidência da República, a Escola Ana Neri foi considerada oficial, um padrão para todo o país. Em 1937, é considerada instituição complementar da Universidade do Brasil e em 1946, é definitivamente incorporada a esta Universidade (Brasil, 1974).

No ano de 1932, foi aprovado o regulamento para a organização do quadro de Enfermeiras do Exército, determinava a fiscalização da Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha Brasileira pela diretoria de saúde da guerra, desvinculando o exercício profissional dos enfermeiros por ela formados, das determinações do Dec. 20109/31, que regulava o exercício de Enfermagem no Brasil e fixava as condições para a equiparação das escolas de Enfermagem. Posteriormente o programa foi ampliado para três anos e a escola foi subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, como as demais. Foi equiparada à Escola de Enfermeiras "Ana Neri", conforme Dec. 20209/31, pelo Dec. 24768/48 (Carvalho, 2017).

No ano 1947, havia no Brasil 16 cursos de Enfermagem de nível superior. No período de 1947 a 1964, quando houve a expansão do ensino de Enfermagem, o número de cursos passou a 39, um crescimento de 43,75% em dezessete anos (Leonello, 2017).

Já em 1949 esteve em vigência o currículo da época da implantação da primeira escola. Obedecia o modelo assistencial americano e pretendia cumprir o programa do Departamento Nacional de Saúde Pública - combate às endemias, pelo atendimento ao homem doente e controle dos contatos a domicílio. Seu marco conceitual atendia às metas governamentais e ao mercado de trabalho (Silva et al., 1979 apud Medeiros, 2017).

No ano de 1949 também foi aprovada a lei 775/49, que regulamentou o ensino da enfermagem em todo o território nacional, que tornou obrigatório o vínculo das escolas a um Centro Universitário ou a uma Faculdade de Medicina, que criou o curso de auxiliar de enfermagem e que estipulou auxílio federal às escolas de enfermagem oficialmente reconhecidas, deu um novo impulso à profissão (Baptista, 2017).

De outro modo, a Lei 775/49 evitara elevar imediatamente a escolaridade exigida das candidatas para doze anos, pelo receio de que entre o pequeno contingente de

mulheres de classe média houvesse aquelas que tivessem a aspiração, as possibilidades materiais e o apoio da família para fazer outros estudos. Com a política ministerial de incentivo à organização de universidades, mediante a federalização e aglutinação de instituições de ensino superior, tomou impulso o movimento de ingresso das escolas de enfermagem na universidade (Baptista, 2017).

A expansão do ensino da enfermagem nas décadas de 30,40 e 50 aconteceu a partir de uma realidade social definida, num contexto de acelerados processos de urbanização e industrialização, das quais as políticas educacionais de saúde eram reflexos. Houve um crescimento significativo do número de escolas de enfermagem no país (Medeiros, 2017).

Nestes períodos ocorreram importantes mudanças; no modelo econômico agroexportador para um rápido processo de industrialização, a urbanização é crescente, cresce a demanda dos serviços voltados para a atenção ao doente, aumenta o número de hospitais que passa a necessitar de um maior contingente de profissionais de enfermagem e com melhor qualificação (Medeiros, 2017).

A partir de 1950, com o incremento das indústrias voltado para o complexo médico, o aumento dos laboratórios de medicamentos e de outros empreendimentos tais como: crescimento da população previdenciária; as questões de saúde pública começam a perder a sua importância e a atenção médica hospitalar individualizada torna-se o foco da prestação de serviços, forçando uma mudança na formação do enfermeiro (Zarpellon, e tal, 2017).

Por volta de 1960 as faculdades e as universidades brasileiras assumem a idéia sobre a universidade de Anísio Teixeira, agora representadas e defendidas por seu discípulo Darcy Ribeiro, respaldado na vontade das bases intelectuais do país. Concomitante a isto, é reformulado o currículo de enfermagem pelo Parecer nº. 271/62, de 19 de outubro de 1962, que estabeleceu um curso geral e duas alternativas para especialização. Para o curso geral, o currículo era dado em três anos (Zarpellon, e tal, 2017).

Em 1962, Com currículo mínimo, as disciplinas básicas anatomia, fisiologia, sociologia e enfermagem de saúde pública ficam suprimidas. Neste currículo verifica-se uma carga horária de 2430 horas para o curso geral e 3240 horas com a especialização, sendo necessário registrar só 10% das horas fixadas para o curso como estágios. Com esta resolução, os educadores de enfermagem da época se revoltam (Zarpellon, e tal, 2017).

Cabe ressaltar que, em 1964, com o golpe de Estado e a implantação da ditadura militar, novamente forças contrárias às renovações das idéias e à criação de uma universidade brasileira interrompem o desenvolvimento deste processo sob jugo do autoritarismo, com o "patrulhamento" do que ali era ensinado (Zarpellon, e tal. 2017).

No ano 1968 ocorreu a reforma universitária, de acordo com a Lei 5.540/68 que define conjunto normativo inteiramente inédito para a estruturação e o funcionamento das universidades e demais instituições de ensino superior, passando a requerer padrões inteiramente novos (para quem ainda não havia se consolidado, em termos institucionais) de regulação acadêmica e administrativa (Trigueiro, 2017).

Com Reforma Universitária de 1968, a universidade brasileira sofreu uma reforma administrativa que implantou os institutos centralizados e os departamentos como unidades administrativas com lotação de pessoal e de recursos materiais próprios, que congregavam um conjunto de disciplinas afins, correspondentes a determinadas áreas de conhecimento (Salles, 2017).

A Reforma Universitária organiza a carreira docente, as cátedras foram extintas sendo substituídas pelo professor titular, com exigência de titulação de mestre, doutor ou livre-docente. As escolas de enfermagem deveriam atender à exigência de qualificação do corpo docente através da obtenção dos referidos títulos. Determinando que algumas escolas de enfermagem acelerassem o processo de implantação de seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Salles, 2017).

A maioria dos docentes universitários não tinha formação acadêmica em nível de mestrado. Assim, a partir de 1968 ocorre a abertura de concursos para a obtenção de títulos de doutor e de livre-docente, na EEAN- UFRJ (Salles, 2017)

A Reforma Universitária de 1968 teve um impacto significativo na retomada do crescimento do ensino superior em Enfermagem, estimulando o aumento no número de vagas e o surgimento de novas escolas. Enquanto no período de 60 até meados da década de 70, foram criadas apenas duas escolas de Enfermagem, inseridas em Universidades e vinculadas ao Governo Federal, o período subsequente, que vai de 1975 até 1977, registrou a criação de 22 novos cursos de Enfermagem, 19 deles em universidades: 14 em universidades federais, dois em universidades estaduais e três em universidades particulares (Leonello, 2017).

Rompe-se com o modelo das "cátedras", associa -se o ensino à pesquisa, introduz-se novas atividades acadêmicas, como a extensão e o ensino especial, e definem-se regras próprias para a carreira docente, para o acesso do aluno a esse nível da educação e para a organização dos currículos (Trigueiro, 2017).

O Parecer 163/72, e a Resolução 4/72, ambos do Conselho Federal de Educação (CFE), apenas reforçam a tendência anterior o aprimoramento da atenção curativa em detrimento de uma preocupação com os problemas básicos de saúde. Assim prossegue o ensino de enfermagem: concentrando sua atenção nas clínicas especializadas, com vistas a dominar, cada vez mais, as "técnicas avançadas em saúde", em razão da evolução científica; isso é o que preconiza a parte introdutória daquele parecer. Em contrapartida, os problemas da grande maioria da população, nessa área, encontram-se no âmbito da saúde públicas (Gennano, 2017).



Nos anos 80, o Movimento da Reforma Sanitária, que vem ganhando adeptos e se fortalecendo desde a década de 70, amplia esse debate e, na enfermagem, abre novas perspectivas em torno do tema da formação profissional, incluindo não somente o nível de graduação mas, igualmente, o nível médio (Gennano, 2017).

Na década de 80, diverge, substancialmente, de outros momentos anteriores, em que o pensamento conservador dominava sua produção intelectual, conforme comprovam vários estudos realizados nesses últimos vinte anos vale acrescentar que a dimensão conservadora não se restringe apenas a essa produção; igualmente, se estende ao ensino e à prática profissional (Leonello, 2017).

Foi, no entanto, na década de 90, que a necessidade de mudanças curriculares se tornaram mais expressiva, em decorrência substancialmente da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS). Os fóruns nacionais, especialmente os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem, voltaram-se para a discussão sobre a reorientação da formação de enfermeiros, envolvendo a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), docentes e estudantes das escolas e cursos de graduação em Enfermagem e enfermeiras dos serviços de saúde (Santos, 2017).

No ano de 1993, o currículo do Curso de Enfermagem e Obstetrícia produto do movimento de reestruturação curricular foi aprovado pela Resolução no22 do CEPE, de 26 de agosto de 1993. O novo currículo perfazia o total de 3.825 horas distribuídas em ensino teórico/prático e 765 horas de estágio, incluindo a preceptoria do enfermeiro do serviço, cenário das atividades de aprendizagem (Santos, 2017).

No ano de 1994 os desdobramentos dos esforços para adequar o currículo às mudanças propostas pelo SUS, somados às discussões nos seminários loco regionais e nacional apresentadas pela ABEn, foram essenciais para a formulação do Parecer do Conselho Federal de Educação no 314/ 94. Já os fóruns nacionais de discussão sobre a mudança curricular de enfermagem foram definidores de parâmetros e diretrizes para a formação do profissional consoante com os princípios doutrinários e administrativos do SUS (Santos, 2017).

A partir de 1994 principalmente, depois de 1996, com publicação da Lei de Diretrizes e Bases. Demonstram também que o ensino está hegemonicamente concentrado em IES privadas. Em relação à organização acadêmica, embora o modelo de universidade ainda seja predominante, há cursos distribuídos em outros formatos institucionais, como faculdades e centros universitários, à semelhança do que ocorre no país em todo o ensino superior (Leonello, 2017).

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros aspectos, possibilitou a flexibilização dos currículos e a expansão de cursos e vagas no ensino superior. A LDB reconheceu a heterogeneidade do sistema, admitindo IES de diferentes formatos acadêmicos A LDB/96 foi promulgada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em complementação à

Constituição Federal Brasileira (CFB), atendendo à orientação neoliberal vigente no país (Santana, 2017).

No ano 1997 CNE/CES, aprovou o Parecer 776/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, definindo ali que as referidas diretrizes devem "se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (Brasil, 2017).

Em 2001 O conjunto disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem aborda o perfil do formando egresso/profissional (Art. 3º), as competências e habilidades gerais e específicas para a formação do enfermeiro (Art. 4º e 5º, respectivamente), os conteúdos essenciais para o curso (Art. 6º), a obrigatoriedade do estágio supervisionado (Art. 7º), as atividades complementares (Art. 8º), além de incisos que fazem referência ao projeto Político Pedagógico, à organização do curso, ao acompanhamento e à avaliação, entre outros aspectos (Art. 9º, Art. 11º, Art. 14º) (Brasil, 2017).

Segundo essas Diretrizes, os conteúdos devem contemplar as Ciências Biológicas e da Saúde; as Ciências Humanas e Sociais: as Ciências da Enfermagem, com fundamentos de Enfermagem, assistência de Enfermagem, administração de Enfermagem, ensino de Enfermagem. Foram abolidos os percentuais estabelecidos na Portaria nº 1.721/94, que não tratavam especificamente da formação em Enfermagem (Brasil, 2017).

A organização do curso passou a ser definida pelo seu Colegiado, que pode ter como modalidades seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos e modular. Tal como na Portaria nº 1.721/94, as Diretrizes orientam os acadêmicos que, no curso de graduação em enfermagem devem realizar os estágios curriculares, com carga horária de, no mínimo 20% do total do curso (Brasil, 2017).

Uma inovação inserida nas Diretrizes foi a introdução das atividades complementares, com no mínimo de 200 horas, para todo o curso, sendo consideradas como disciplinas extracurriculares, as atividades voltadas para os projetos de pesquisas, monitoria, participação em programas voluntários, visitas orientadas em comunidades, hospitais, unidades de saúde, centro especializados, cursos de atualizações, além de participações em atividades científicas, ficando ao critério das instituições de ensino superior e da sua Coordenação do Curso de Enfermagem a elaboração de critérios para atingir os objetivos do curso (Brasil, 2017).

#### **4.-Discussão dos Resultados.**

No que diz respeito à formação do enfermeiro, o ensino sofreu visíveis mudanças, ao longo dos anos, pela constante implementação dos curriculares dos cursos de

graduação e por discussões de propostas pedagógicas, influenciado pela evolução do contexto histórico e social da sociedade brasileira.

Tabela 01: Evolução histórica para o curso de Enfermagem no Brasil.

Histórico Ano	= Evoluções no processo educacional do Curso de Enfermagem
1980	Criada a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital Nacional de Alienados
1921	Criada a portaria de primeiro de setembro, que criou o Regimento Interno da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras
1922	Fundada a Escola de Enfermeiros, pelo Departamento Nacional de Saúde Pública
1923	O ensino de enfermagem passa ser sistematizado, com base nos princípios científicos do modelo de Florence Nightingale,
1926	Reformulação na estrutura curricular referentes às matérias ministradas até então na escola.
1930	Criado o Ministério da Educação e Saúde, a Constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis do país
1931	A Escola Ana Neri foi considerada oficial,
1932	Aprovado o regulamento para a organização do quadro de Enfermeiras do Exército, determinava a fiscalização da Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha
1947	16 cursos de Enfermagem de nível superior. No período de 1947 a 1964, quando houve a expansão do ensino de Enfermagem,
1949	Vigência o primeiro currículo da época da implantação e regulamentação do ensino de Enfermagem no país.
1950	O incremento das indústrias voltado para o complexo médico, o aumento dos laboratórios de medicamentos e de outros empreendimentos
1960	Faculdades e as universidades brasileiras assumem a idéia sobre a universidade de Anísio Teixeira, agora representadas e defendidas por seu discípulo Darcy Ribeiro, respaldado na vontade das bases intelectuais do país. Concomitante a isto, é reformulado o currículo de enfermagem
1962	Instituído o currículo mínimo, as disciplinas básicas anatomia, fisiologia, sociologia e enfermagem de saúde pública ficam suprimidas.
1964	O golpe de Estado e a implantação da ditadura militar, novamente forças contrárias às renovações das idéias e à criação de uma universidade brasileira interrompem o desenvolvimento
1968	Ocorreu a reforma universitária, de acordo com a Lei 5.540/68
1970	Foram criadas apenas duas escolas de Enfermagem, inseridas em Universidades e vinculadas ao Governo Federal
1980	O Movimento da Reforma Sanitária, que vem ganhando adeptos
1990	A necessidade de mudanças curriculares se tornaram mais expressiva, em decorrência substancialmente da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS).
1993	O novo currículo do Curso de Enfermagem e Obstetrícia produto do movimento de reestruturação curricular foi aprovado pela Resolução no22 do CEPE, de 26 de agosto de 1993.
1994	Os desdobramentos dos esforços para adequar o currículo às mudanças propostas pelo SUS
1996	A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros aspectos, possibilitou a flexibilização dos currículos e a expansão de cursos e vagas no ensino superior.
1997	CNE/CES, aprovou o Parecer 776/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação
2001	O conjunto disposto nas (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem aborda o perfil do formando egresso do profissional as competências e habilidades gerais e específicas para a formação do enfermeiro.

Fonte: A própria pesquisa (2017).

Deste modo, verificou-se significativas mudanças no que diz respeito aos cursos bem como, ao perfil dos enfermeiros, formados em decorrência uma transformação político econômico e social da educação e da saúde no Brasil. (Ito, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN) visam proporcionar às Instituições de Ensino Superior (IES) um direcionamento para a implantação e a implementação dos projetos político pedagógicos não eram fórmulas prontas já que o contexto sócio-político cultural que envolve cada IES fala mais alto e exige inovadoras formas de saber, fazer e ser (Santana, 2017).

Para que houvesse mudança foi necessário a aprovação de um parecer no ano 1997 para constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes Entendendo ainda que as novas diretrizes curriculares deveriam contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente (Fernandes, 2017).

Com implantação da DCN os cursos de enfermagem iniciaram a discussão com relação Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCENF), publicadas oficialmente na Resolução CNE/CES N° 03 de 7/11/2001. Tiveram sua materialidade concretizada, a partir de propostas que emergiram da mobilização das(os) enfermeiras(os), através da sua associação de classe, de entidades educacionais e de setores da sociedade civil interessados em defender as mudanças da formação na área da saúde (Fernandes, 2017).

Os movimentos por mudanças na educação em enfermagem, explicitavam a necessidade do compromisso com princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS). O grande desafio que é o de formar enfermeiras(os) com competência técnica e política, como sujeitos sociais dotados de conhecimento, de raciocínio, de percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-as(os) para intervirem em contextos de incertezas e complexidade (Fernandes, 2017).

## **5.- Conclusão.**

A retrospectiva histórica permite a análise dos fatos ocorridos de maneira crítica e reflexiva, procurando respostas a questionamentos que permeiam a prática contemporânea da Enfermagem (Kletemberg e Siqueira, 2017)

O que pode se notar o longo da história foi uma evolução nos currículos da enfermagem. Com a aprovação das diretrizes e bases educacionais surge novos

mecanismos de aproveitamento de conhecimento como atividades extracurriculares que possibilitou a flexibilização dos currículos e a expansão de cursos.

Conforme as Legislação das Diretrizes Curriculares (1996) as atividades extracurriculares traduzem-se em mecanismos de aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo estudante por meio de monitorias, estágios, iniciação científica, extensão, participação em eventos científicos e culturais ou em programas e cursos oferecidos por organizações empresariais, elas não podem apenas se somar ao curso, mas interagir com as demais atividades de formação desenvolvidas, tornando se essenciais para que os estudantes aprendam a construir o próprio conhecimento, sabendo tomar decisões e responder por elas, adquiram ética profissional, desenvolvam comportamento empreendedor, entre outras competências (Brasil, 2017) .

Mas para que a LDB 96 fosse impactante foi necessário mudanças que foram asseguradas pelo parecer 776/97, que assegurava às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, indicando os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, orienta evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação, incentiva uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado pudesse vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa, estimular práticas de estudo independente, encorajando o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada fortalecendo a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (Brasil, 2017).

A partir do ano de 2001 as atividade extracurricular se tornam obrigatória para os cursos de graduação em Enfermagem. Em virtude das normas legais, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação passaram por uma reformulação, inclusive na Enfermagem.

Os movimentos por mudanças na educação em enfermagem, explicitavam a necessidade do compromisso com princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS). O grande desafio que é o de formar enfermeiras(os) com competência técnica e política, como sujeitos sociais dotados de conhecimento, de raciocínio, de percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-as(os) para intervirem em contextos de incertezas e complexidade (Fernandes, 2017).

As participações dos alunos em atividades extracurriculares trazem maior aprendizagem, proporcionam aos participantes o conhecimento supervisionado e a visão dos compromissos que precisarão assumir no exercício profissional.

As experiências a formação do aluno em enfermagem que não são fornecidas pelo curso por si próprio. Levando em conta a flexibilidade que o aluno possui durante a semana fora do horário de aula, o intuito de uma atividade extracurricular é contribuir para o crescimento social e profissional do estudante.

Aumentar a compreensão e a habilidade do estudante em temas específicos através de cursos de extensão estão contidos tanto os propriamente denominados quanto outras modalidades de mediação do processo de ensino aprendizagem, por meio da abordagem didática de uma sequência logicamente estruturada de conteúdo, designados por cursos complementares, oficinas, seminários bibliográficos, e visitas orientadas

As atividades extracurriculares, presentes nas estruturas da matriz curricular do curso de graduação de enfermagem, são ações pedagógicas que têm como principal objetivo o aprofundamento das temáticas estudadas, o enriquecimento das vivências acadêmicas e o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Essas atividades extracurriculares possibilitam uma relação de comunicação entre a comunidade acadêmica à medida que promovem a troca do conhecimento, construído em ambiente acadêmico com o conhecimento proveniente da realidade, oferecendo uma visão ampla e global, respeitando os princípios ético-bioéticos e culturais do indivíduo e da coletividade.

## 6.- Bibliografia.

- Baptista, S. de S., Barreira, L. de A. (2017). *Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa*. *Rev. bras. Enferm.* [Online]. 2006, vol.59. Recuperado de: <http://dx.doi.org/>.
- Brasil, Câmara de educação superior. (2017). *Parecer CES/CNE 583/2001 homologado em 04/04/2001*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>.
- Brasil, Parecer nº. 271 de 19 de outubro de 1962. (1974). *Enfermagem, legislação e assuntos correlatos*. Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de enfermagem. In: Ministério da Saúde (BR). *Fundação Serviços de Saúde Pública*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2017). *Parecer CNE/CES, nº. 1.133/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição* MEC. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>.
- Fernandes, J.D. et al. (2017). *Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica*. *Rev. Esc. Enferm. USP* [online]. vol.39. Recuperado de: [http://dx.doi.org](http://dx.doi.org/).

- Fernandes, J.D. (2017). Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. *Rev. esc. Enferm. USP* [online]. vol.39. Recuperado de: <http://dx.doi.org>.
- Ito, E.E.P., et al. (2017). O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. Vol.40. Recuperado de: <http://dx.doi.org>.
- Leonello, V. M.; Miranda N.; Manoel V.; Oliveira, M. A. de C. (2017). A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica. *Rev. Esc. Enferm. USP* [online]. Vol.45. <http://dx.doi.org>.
- Santana, F.R, et al. (2017). Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem: uma visão dialética. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 7, n. 3, dez. Recuperado de: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/904/1101>.
- Santos, C.E., Leite, M.J.L. (2017). O perfil do aluno ingressante em uma universidade particular da cidade de São Paulo. *Rev Bras Enferm.* v. 59, n. 2. Recuperado de: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle>.
- Gurgel, L.G.F. (2017). *Perfil dos discentes ingressos e evasão escolar nos cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação. UFP. Recife. Recuperado de: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle>.
- Santos, S.S.C. (2017). Currículos de enfermagem do Brasil e as Diretrizes- Novas expectativas. *Revista Bras Enfermagem*, v. 56, n. 4. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf>.
- Silva, E.S. (2017). *Percepção da influência da prática de projetos extracurriculares*. Recuperado de: <http://br.monografias.com/trabalhos3/>.
- Trigueiro, M.S.G. (2017). *Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean iesalc reports available*. Recuperado de: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).
- Salles, E.B., Barreira, I.A. (2017). *Formação da comunidade científica de enfermagem no Brasil. Texto contexto - enferm.* [Online]. 2010, vol.19, n.1. Recuperado de: <http://dx.doi.org>.

## **A mediação do direito: A importância da psicanálise clínica como metodologia alternativa para minimizar conflito.**

*(The mediation of law: The importance of clinical psychoanalysis as an alternative methodology to minimize conflict)*

**Elaine Ferreira Banja Fernandes**

Professora em Educação Especial na Prefeitura do Município do Recife-PE-Brasil

*Páginas 138-151*

*Fecha recepción: 03-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumo.**

Este artigo buscou entender os mecanismos da mediação de conflitos no âmbito do Direito e a utilização de conceitos e práticas da Psicanálise Clínica de modo a responder nosso objetivo de identificar a importância da abordagem psicanalítica, na facilitação de resoluções dos impasses entre litigantes, em ambientes jurídicos. A metodologia adotada foi de pesquisa exploratória dos textos bibliográficos disponíveis nos sítios da web, na base de dados do Ambiente Jurídico, Jurisway, Scielo, entre outros, no período compreendido entre 2010 e 2017, além de outros documentos científicos, que contribuíram para a conclusão deste estudo considerando a resposta ao objetivo proposto. Como resultado averiguou-se que o aspecto mais relevante identificado neste estudo foi o reestabelecimento da comunicação através de técnicas psicanalíticas entre os litigantes, algo que não existia antes das abordagens psicoterapêuticas o que dificultava ainda mais encontrar uma possível solução para o conflito.

**Palavras-chave:** instrumentos; mediação; conflitos; metodologia; psicanálise

### **Abstract.**

This article sought to understand the mechanisms of conflict mediation in the scope of Law and the use of concepts and practices of Clinical Psychoanalysis in order to answer our objective of identifying the importance of the psychoanalytic approach in facilitating resolution of the impasses between litigants in legal environments. The methodology adopted was an exploratory research of the bibliographic texts available on the web sites, in the Legal Environment database, Jurisway, Scielo, among others, in the period between 2010 and 2017, in addition to other scientific papers, which contributed to the conclusion Of this study considering the answer to the proposed objective. As a result, it was verified that the most relevant aspect identified in this study was the reestablishment of communication through psychoanalytic techniques among litigants, something that did not exist before the psychotherapeutic approaches, which made it even more difficult to find a possible solution to the conflict

**Keywords:** instruments; mediation; conflicts; methodology; psychoanalysis



## 1.-Introdução.

A humanidade tem ao longo de sua existência vivenciado conflitos de toda sorte, desde os pessoais internos e externos passando pelos psíquicos chegando aos sociais, e comunitários quando se faz uma leitura próxima ao seu meio. Assim, os conflitos entre as pessoas e seus interesses estão cada vez mais presentes nos fóruns jurídicos, a fim de buscar nos tribunais uma sentença que encerre a peleja entre os litigantes. E neste cenário, destaquem-se as Varas de Família, que são cotidianamente solicitadas a solucionar contendas de divórcio, separações conjugais litigiosas, partilha de bens, pensão alimentícia, guarda dos filhos etc.

No entanto, os conflitos de interesses explicitados pelos controversos podem ser resolvidos sem que necessariamente alcancem os tribunais, pois os impasses não são assim tão complexos que exijam a participação de um juiz para encerrar as alterações. Para estas situações, os requerentes podem usar de um instrumento denominado de Mediação, introduzido nas searas jurídicas a partir da década de 1990.

A mediação, segundo a literatura, tem característica interdisciplinar e seu objetivo primeiro é o de solucionar conflitos a fim de reestabelecer a relação social entre pessoas. E ainda, há um cuidado na formação dos mediadores, os quais devem ter conhecimentos teóricos multidisciplinares, advindos de vários campos do saber, tais como: Ciências Mentais, Comunicação, Direito, e Sociologia, o que representa uma estrutura inter e transdisciplinar.

A importância desta multidisciplinaridade reside na contribuição para a agilidade da resolução e finalização do embate em curso. Deste modo, os conflitos entre os requerentes não precisam alcançar os tribunais, principalmente, os que julgam o Direito de Família.

Entre as ciências mentais encontra-se a Psicologia e a Psicanálise, esta tem um importante papel no processo de mediação no momento em que procura compreender o sujeito e suas relações, em sua subjetividade consciente ou inconsciente atentando para o pensamento freudiano.

Neste sentido, pode-se entender que muitos dos aspectos psicológicos são observados no ambiente de um processo de mediação, exigindo do profissional a utilização de seus conceitos teóricos e técnicas psicanalíticas de observação contemplativa e devida restrição, condutas usadas na prática clínica e que devem ser usadas também na prática de mediação.

Diante deste cenário este artigo buscou o entendimento da contribuição da Psicanálise Clínica no processo de desconstrução dos conflitos familiares e sociais, no âmbito da Mediação de Conflitos, a fim de que não alcancem os tribunais. Vale destacar que a utilização de profissionais das diversas áreas de conhecimento é um

novo procedimento técnico adotado pelos juristas, principalmente, da Vara de Família, para celeridade da solução dos impasses familiares e sociais.

O objetivo do estudo foi o de identificar a importância da abordagem psicanalítica, na facilitação de resoluções dos impasses entre litigantes, em ambientes jurídicos. A metodologia adotada foi de pesquisa exploratória dos textos bibliográficos disponíveis nos sites da web, na base de dados do Ambiente Jurídico, Jurisway, Scielo, entre outros, no período compreendido entre 2010 e 2017 além de outros documentos científicos.

O artigo foi dividido em três partes a fim de conduzir uma linha de raciocínio sobre o tema abordado, assim, este estudo está compreendido pela introdução, com uma breve apresentação do que significa conflito e mediação, além do papel da Psicanálise no contexto da mediação de conflitos. Em seguida, o desenvolvimento aborda os diversos entendimentos dos autores sobre o tema, reunidos através de uma pesquisa bibliográfica, que são discutidos pela pesquisadora. Por fim, a conclusão reporta-se a responder o objetivo deste estudo e o entendimento desta pesquisadora sobre o resultado encontrado.

## **2.-Concepção do que é mediação.**

Para minimizar qualquer conflito se faz necessário que alguém faça a mediação e este com certeza, que seja sempre por um profissional especializado mas o que é mediar?

Para Oliveira (2017) mediar é optar por buscar à ajuda de um profissional especializado, psicólogo (a) e ou Psicanalista o qual irá conduzir os conflitos entre as partes, propiciando entre as partes, diálogo que até então inexistente e ou perturbada.

Deste modo, o mediador por sua vez buscará com que cada uma das partes tenha a oportunidade de falar sobre o conflito, desabafar, colocar os desejos e interesses para que os mesmos consigam diminuir e chegar a um acordo que seja favorável a ambas as partes dentro de uma ética social preestabelecida.

Oliveira (2017, p. 04) coloca nas palavras de John Cooley que "o mediador tenta manter as partes que estão se divorciando ou divorciadas centradas no futuro e as estimula no sentido de passar por vários estágios emocionais na direção de uma resolução mutuamente benéfica para elas próprias e para quaisquer filhos envolvidos".

### **2.1.-Mediação de Conflitos e o Direito.**

A mediação de conflitos, segundo Muskat (2017, p. 13), busca encontrar "acordos entre pessoas em litígio por meio da transformação da dinâmica adversarial, comum

no tratamento de conflitos, para uma dinâmica cooperativa, improvável neste contexto”.

Diversas são as definições sobre mediação de conflitos, no entanto, a finalidade descrita por essa autora explicita de modo amplo a valoração desse método pragmático de abordagem dos conflitos, pois estimula o espírito de cooperação entre os litigantes. A dinâmica objetiva a indeterminação de quem seja perdedor ou ganhador, desta maneira a orientação é que cada uma das partes ceda um pouco, a fim de ganhar algo por isso. E como resultado aqueles sentimentos negativos são mitigados entre as pessoas em conflito.

É válido esclarecer que as áreas de mediação são múltiplas, conforme relacionado por Júlia Bucher-Maluschke: [...] destacamos a mediação penal, realizada entre a vítima e o acusado do direito, visando a restaurar a justiça e que se realiza nos presídios e, em outros espaços vinculados à Justiça; mediação educativa ou nas escolas, nas instituições de saúde, nas questões de meio ambiente; mediação comunitária, nas organizações e no trabalho; mediação transcultural e política; no ambiente familiar, tanto na perspectiva transgeracional quanto no interior da mesma geração, nos conflitos conjugais, de filiação, da partilha de bens e, sobretudo na guarda dos filhos (Bucher e Maluschke, 2012, p. 93).

Embora, concorde-se com o destaque da multiplicidade de campos, entre eles o que é mais evidenciado pela literatura como contumaz é o litígio familiar, em que a mediação pode ser, assim, uma valiosa porta de entrada para a Justiça.

Neste sentido, a gestão dos conflitos foi introduzida por alguns juízes de forma sistemática no início da ação, através da audiência de conciliação, e “constando no mandado de citação que o prazo para contestação começaria a correr a partir da data agendada para a aludida audiência” (Grosman e Mandelbaun, 2011, p. 15).

A conciliação como meio alternativo e preliminar colabora com a celeridade dos tribunais ao retirar alguns conflitos da estrutura clássica do Judiciário e resolvendo aqueles que nunca chegariam a ela, uma vez que, de acordo com Almeida (2008, p. 6) “sem os mecanismos alternativos de resolução de conflitos, o Judiciário continuará atendendo uma quantidade não absorvível de pretensões e uma demanda reprimida de milhões de pessoas”.

É recorrente que os tribunais diuturnamente estão repletos de ações judiciais, que se estendem por vários e vários anos até seus julgamentos e sentenças, o que leva a consideração de que o uso do instrumento de mediação de conflitos proporciona o desafogamento do judiciário e conseqüente acesso à Justiça para aqueles processos que não obtiveram conciliação preliminar. A mediação por ser um procedimento não adversarial e voluntário, é geralmente realizado fora dos Tribunais, com a vantagem de diminuir o número de ações no Poder Judiciário.

De acordo com Kalil Lisiane, a definição do método de gestão de conflitos relaciona-se diretamente com a orientação teórica de seus autores, o que a autora quer dizer é que os propósitos da mediação são destacados sob diversas óticas, tais como:

- a) Alguns autores enfatizam a **resolução de conflitos**, a Mediação seria uma forma de resolução de conflitos.
- b) Outros destacam o **acordo** entre as partes, de tal forma que a Mediação teria como objetivo principal o acordo.
- c) Outros, ainda, ressaltam a **comunicação**; logo, a Mediação seria um meio de proporcionar uma melhor comunicação entre as pessoas em conflito.
- d) Há aqueles que salientam a **transformação**, de maneira que a Mediação transformativa é mais enfatizada, não importando se as pessoas chegam a um acordo ou não (Lisiane, 2012, p. 8).

Dentre todas essas análises, a que refere a mediação em seu aspecto de comunicação apresenta uma qualidade realística, que pode-se considerar como o cerne dos conflitos, ou seja, a dificuldade de comunicação entre os litigantes.

No entanto, a concepção de seu aspecto transformador é colocada da seguinte compreensão: O papel do mediador também não é julgar, aconselhar, assessorar, sugerir receitas prontas, tampouco solucionar o conflito. Isso o coloca no papel que chamamos, em mediação, de terceiro, porque está alheio ao conflito e porque ele não tem interesse próprio em como vão solucionar o conflito (Bernasconi, 2008 *apud* Grosman-Mandelbaun, 2011, p. 102).

A afirmação das autoras tem base nos conflitos comunitários, onde o mediador deve diminuir o antagonismo de modo a estimular que as próprias partes encontrem uma solução satisfatória para o conflito. Por outro lado, espera-se que o mediador seja capaz de entender o conflito, demonstrando paciência, estabelecendo confiança, seja humilde, objetivo e imparcial com relação ao processo e ao resultado.

Essa mesma compreensão é compartilhada por outros pesquisadores, quando analisam o comportamento que é esperado do mediador, assim, pode-se enfatizar o que Lídia Sales e Mônica Vasconcelos destacam em seus estudos:

Mediação não é um processo impositivo e o mediador não tem poder de decisão. As partes é que decidirão todos os aspectos do problema, sem intervenção do mediador, no sentido de induzir as respostas ou as decisões, mantendo a autonomia e controle das decisões relacionadas ao conflito. O mediador facilita a comunicação, estimula o diálogo, auxilia na resolução de conflitos, mas não os decide (Sales e Vasconcelos 2012, p. 1).

Outro campo fértil para a mediação é a escola, pois conforme Duso *et al.* (2010, p. 287) "a mediação escolar tem por meta o desenvolvimento de ações que possibilitem

às crianças e aos jovens, dentro do ambiente educacional, a relação de umas com as outras, a aquisição de valores, crenças e senso crítico”.

Diante da importância evidenciada é que um grande número de entidades especializadas oferecem capacitação da prática social e privada da Mediação, além disso, o Ministério da Justiça, a partir de 2008, lançou o Programa de Núcleos de Mediação Comunitária. E ainda, o instituto da Mediação já é disciplina eletiva e disciplina curricular em algumas escolas de Direito, assim como em pós-graduações.

## 2.2.-A Mediação do Direito e a Psicanálise Clínica.

Considerando-se o Direito como a ciência que busca uma decisão, observa-se que outro número de ciências busca a compreensão ou a solução para os problemas dos homens, como as ciências sociais e as ciências mentais. E como afirma Viegas (2012, p. 1) “a pacificação dos conflitos por um método dialógico de compreensão e cooperação entre as partes é a proposta da mediação”.

E nesta área encontra-se a Psicanálise, que visa a análise da psique humana compreendendo sua alma, que chega aos tribunais repleta de sofrimento e angústia para alcançar uma solução para seus conflitos.

Neste sentido, a Psicanálise, segundo Nazareth (2010, p. 55) “pode contribuir para que os profissionais que precisam decidir a respeito da vida de seus semelhantes possam fazê-lo de tal sorte que estes recuperem a dignidade e o alento”. Uma vez que, em sua práxis o Direito às vezes desconhece as individualidades, já que por um lado procura garantir o exercício e manutenção dos privilégios como cidadãos, e por outro lado, os afasta do processo de decisão e arbítrio, o que é um paradoxo.

Sendo assim, pode-se até reconhecer a validade da desconfiança dos cidadãos em relação à lei, que segundo Bucher-Maluschke (2012, p. 92) “vendo-a com olhar crítico os brasileiros expressam o resultado negativo da lei, que quando não cumprida adequadamente, ocorre injustiça”.

Essa desconfiança no judiciário é justificável pela lentidão com que os tribunais julgam seus processos, ademais, a legislação permite que advogados e clientes recorram das sentenças em instâncias superiores o que aumenta a demanda de processos e delongas nas sentenças finais. O uso da mediação poderá contribuir para que os fenômenos da reincidência processual, morosidade e do custo elevado das ações judiciais sejam reduzidos, uma vez que tal procedimento produz resultados qualitativamente duradouros em relação àqueles estabelecidos por intermédio da imposição da sentença.

E ainda, é recorrente que a sociedade exige uma justiça mais célere, acessível, econômica e conseqüentemente mais humana. Sabe-se que os conflitos interpessoais extrapolam os limites da legalidade, havendo necessidade de

considerar não somente “os aspectos jurídicos de um conflito familiar, mas também os aspectos sociais, psicológicos, relacionais e emotivos de um conflito” (Ribeiro, 2017, p. 7).

Nesse sentido a Psicanálise tem um papel importante no momento em que trabalha com a lei escrita e as não-escritas, e o seu valor, percebendo assim as diferenças entre a lei, as normas e a ética. Para Guyomard (2017, p. 38) “a lei fundante da Psicanálise é aquela que estrutura o sujeito a partir da proibição do incesto e as consequências disso são a estruturação da sociedade e o ordenamento jurídico”.

Assim, pode-se considerar que as leis foram impostas em nossa sociedade com o objetivo de determinar condutas para uma boa convivência entre as pessoas, para que ocorra a pacificação da humanidade, eliminando a violência contra o outro.

Este reconhecimento da inserção da Psicanálise na seara do Direito leva a analisar que tanto o psicanalista quanto o jurista têm em comum o interesse em ouvir os clientes e suas demandas, de forma a chegarem a um posicionamento com base clínica pelo primeiro, e com base legal pelo segundo.

Deste modo, observa-se que o sujeito não é visto pelo Direito da mesma forma que é pela Psicanálise, apesar de lidarem com os diferentes agastamentos das partes. É na interseção da Psicanálise com a ciência jurídica que o Direito busca avançar ainda mais no desenvolvimento de nossa sociedade cada vez mais plural, dinâmica e que necessita incessantemente de respeito às diferenças.

De acordo com Souza (2012) o sujeito jurídico é identificado como aquele provido de razão, que tem livre arbítrio para suas ações, tem consciência de seus atos e pode controlar suas vontades, “sendo capaz de discernir o que é proibido do que não é, assumindo as punições que lhe são cabíveis, servindo para os outros como modelo, já que nem todos os desejos são permitidos” (Souza, 2012, p. 9).

Sendo assim, se existe a lei é porque existe o desejo, os estudos de Groeninga e Pereira (2010) apontam que o sujeito, tanto o denominado sujeito do Direito “que é aquele que age consciente de seus direitos e deveres, e segue leis estabelecidas em um dado ordenamento jurídico”, quanto o denominado sujeito da Psicanálise ou “sujeito do desejo, aquele que está também assujeitado às leis do inconsciente” (p. 159), são objetos de interação, pois não há como dissociá-los já que são um só indivíduo.

#### 2.2.1.-Técnicas da psicanálise para a mediação.

A utilização das técnicas psicoterápicas no processo da mediação auxilia o profissional a compreender o universo do sujeito, assim a sumarização positiva, o resumo e o enquadramento, amplia e torna mais compreensíveis as diversas mensagens e demonstra o quanto é importante a escuta im pessoal, porém atenta,

para uma boa interpretação do que está por detrás do discurso, da linguagem corporal etc.

E para que isto ocorra se faz necessário que o psicanalista escute seu cliente, uma vez que a mediação promove uma escuta qualificada, e segundo Ribeiro (2017, p. 8) "cria espaço e abertura para que o sofrimento de ambos seja reconhecido, resgata a comunicação perdida e adequada que desassistidos comunicavam-se inadequadamente pela via do litígio".

Por outro lado, vale ressaltar que é evidenciado que a escuta na mediação deve ser flutuante, como referido pelo psicanalista Sigmund Freud, e trazendo para o âmbito da arbitragem, destaque-se a afirmação de Freitas (2011, p. 116) de que "não é recomendado ter uma atenção completamente dedicada, escutando tudo o que o sujeito traz, pois as informações serão inúmeras", no momento em que o profissional tem que facilitar o encerramento do conflito, assim, a recomendação é de que se deve deixar o processo fluir, pois as informações serão guardadas na memória e que uma grande parte será entendida em um momento posterior.

Ao agirem assim, pode-se considerar que os mediadores serão poupados de um esforço de atenção desnecessário, pois, devem estar focados na visão da totalidade do conflito, para assim poderem encontrar sua solução.

Assim, o psicanalista pode fazer uma conexão entre o vínculo que o assistido estabelece com o terapeuta, através da prática clínica psicanalítica. Este vínculo tem semelhança e dependência com a relação transferencial em que o sujeito traz a seu conflito e o psicanalista analisa este através da técnica do estabelecimento de uma empatia a fim de se colocar no lugar do assistido e de se abster de juízos de valor em favor da imparcialidade de um bom atendimento na mediação, "por mais que em inúmeros momentos o desejo seja de tomar partido em favor de uma das partes" (Freitas *et al.*, 2011, p. 1). E isto é consequência das abordagens que incluem o relacionamento humano como foco, e que não podem deixar de considerar a presença invariável da emoção, mesmo para os profissionais.

Outra técnica que pode ser usada é a teoria de jogos em que esta atividade lúdica interativa depende sempre do "entrelace das estratégias utilizadas por todos os jogadores, colocando em evidência a interdependência das decisões e das expectativas de cada jogador em relação à conduta dos demais" (Almeida, 2008, p. 5). Considerando que a presença da emoção nos jogos relacionais é inequívoca, resta identificar, somente, como está sendo manejada, e isto cabe ao psicanalista.

A importância dessa prática psicanalítica reside no fato de que as pessoas não conversam entre si ou com seus parceiros, e transferem a administração de seus conflitos para uma terceira pessoa, o mediador ou o juiz.

Com esse mesmo entendimento Cláudia Viegas afirma que: [...] de fato, a mediação assume um importante papel no resgate à participação das pessoas na efetiva solução de seus problemas, sempre por meio da comunicação interativa. Desse

modo, diminui-se a atribuição de culpas, para se analisar a responsabilidade dos atos de cada indivíduo, que passa a questionar suas atitudes e não mais apenas as ações do outro (Viegas, 2012, p. 16).

A questão da culpa é deletéria no relacionamento humano, uma vez que leva o sujeito a questionamentos sobre sua autoria, normalmente atribuindo a outros por um mecanismo de defesa, e as práticas psicanalíticas podem centrar o sujeito de forma a entender essa culpa e passar a assumi-la, retirando do outro esta responsabilidade.

Vale observar que como todas as profissões, os princípios éticos do sigilo, também estão presentes na Psicanálise, deste modo, os litigantes são conduzidos a uma pacificação sem que isto seja de domínio público, o que tranquiliza o litigante da mediação. Além disso, como refere Vieira (2012) a imparcialidade ativamente trabalhada, a competência, a diligência, o sigilo e a credibilidade integram um painel de princípios éticos, uniformemente praticados pelo universo de mediadores de distintas culturas.

### 3.- Discussão dos resultados.

Para melhor entendimento do que é “Mediar” pode ser entendido e ou definida como uma forma saudável de solucionar os conflitos de ordem jurídico, social e familiar desde que se substitua as práticas coercivas. Por isso, é importante buscar profissionais especializados e capacitados para essa prática para que não ocorra interferências indesejadas no decorrer do processo.

Tabela 1: Mediação negativa da Psicanálise Clínica

Autores	Mediação negativa para a Psicanálise Clínica:
Grosman-Mandelbaun, 2011	Julgar; Aconselhar; Sugerir receitas prontas; Solucionar o conflito.
Souza (2012)	Prover-se de razão; Do livre arbítrio para suas ações; Agir de forma inconsciente; Assumir punições que não lhe são cabíveis,

Fonte: A própria pesquisa.

Verificou-se algumas formas diferente adequadas ou não de se promover a mediação. Para que esta seja a mais profissional possível Oliveira (2017, p 05) aponta (03) três tipos básicos:

A intervenção mínima = “O mediador será uma presença neutra e imparcial somente estimula a conversação entre as parte”.

A intervenção dirigida = “Identifica e ao mesmo tempo avalia, juntamente com as partes as opiniões e opções que estão disponíveis e as orienta adotando a mais conveniente”.



Intervenção terapêutica = “Intervém à correção das disfuncionalidades, procurando uma solução conjunta”.

Tabela 2: Mediação Positiva da Psicanálise Clínica.

Autores	Mediação positiva para a Psicanálise Clínica:
Lisiane (2012)	Resolução de conflitos; Ao acordo; A comunicação; A transformação.
Sales e Vasconcelos (2012)	Mediar sem induzir; Não inferir no resultado Manter a autonomia; Manter o controle das decisões relacionadas ao conflito.
Guyomard (2077)	Fundamental para a psicanálise Clínica: Conhecer as leis; As normas; A ética.
Ribeiro (2017)	Que o psicanalista escute seu cliente; Uma mediação que promova uma escuta qualificada; Que cria espaço; Que de abertura e abertura para que o sofrimento de ambos seja reconhecido; Que resgata a comunicação perdida.
Freud e Freitas (2011)	O profissional necessita facilitar o encerramento do conflito, Recomendação é de que deixe o processo fluir; Muitas das informações serão guardadas na memória e serão entendidas em um momento
Veigas (2012)	Que a comunicação sempre seja: Interativa; E, afetiva.
Vieira (2012)	Muito importante: A imparcialidade ativamente ao mediar; A competência; A diligência; O sigilo; E, a credibilidade integram um painel de princípios éticos.

Fonte: A própria pesquisa.

Assim sendo entende-se que a Mediação trabalhadas pela psicanálise a mais complexa é a das relações familiares, exige maior rigor do que na Conciliação.

Deste modo, um processo voluntário e confidencial, na qual o psicanalista neutro apenas irá ajudar nas reflexões e as negociações de todas as questões que envolvem ou envolveram o rompimento da relação ou o divórcio, prestando ajuda no intuito de ativar a conversação novamente construindo frente às circunstâncias postas de ruptura, o desejo de que resulte num desfecho com menos sequelas possíveis para ambas as parte.

Uma mediação saudável pode proporcionar, Oliveira e Toaldo (2017, p. 05).

- Um ambiente neutral, onde poderão resolver os problemas;
- Imparcialidade e confidencialidade;
- Um processo organizado e construtivo;
- Novas opções a explorar;
- A possibilidade de construir acordos para o futuro;

Ainda, o mediador deve no desempenho de suas atividades, exercer a: Oliveira e Toaldo (2017, p. 07).

Imparcialidade = Entendida pela inexistência de qualquer conflito de interesses ou relacionamento capaz de afetar o processo de mediação, devendo compreender a realidade dos mediados, sem que nenhum paradigma, preconceito ou valores pessoais venham a interferir em sua intervenção;

Independência = Compreendida no sentido de salvaguardar as partes de qualquer informação que possa levá-los a desconfiar de sua conduta face ao processo, devendo manter esta atitude ao longo dele;

Competência = Se constituir na capacidade para efetivamente mediar o conflito, só aceitar a investidura de mediá-lo quando efetivamente possuir os requisitos mínimos e as qualificações necessárias para coordenar o processo;

Confidencialidade = Significar que os fatos, situações, documentos, informações e propostas, expostas durante a mediação, guardem o necessário sigilo e exigir daqueles que participaram do processo, obrigatoriamente, mantê-lo sobre todo conteúdo a ele referente, não podendo ser chamados para eventual testemunho em situações ou processos futuros, respeitando o princípio da autonomia da vontade das partes. Nos termos por elas convencionados, desde que não contrarie a ordem pública;

Diligência = Se refere ao cuidado e a prudência na observância da regularidade, assegurando a qualidade do processo e cuidando ativamente de todos os seus princípios fundamentais.

Exige-se do mediador psicanalista o conhecimento e o treinamento específico de algumas áreas, com técnicas próprias, possuindo na prática a necessidade de qualificação e aperfeiçoamento, para melhor suas funções profissionais. De grande relevância que o mesmo sempre prese a ética e a credibilidade do instituto da mediação por meio de seus atos.

#### **4.-Conclusão.**

Este estudo permitiu entender que o Direito ao abraçar o propósito de auxiliar pessoas a resolverem seus conflitos, tem como método preliminar a utilização da Mediação, por possuir especial propriedade de abordagem e de resolução em relação ao tema do conflito; tempestiva, porque ocorre no tempo dos mediando, uma vez que regulam o período de duração do processo, porque a solução é construída pelas próprias pessoas envolvidas no desacordo, tendo como parâmetros a satisfação e o benefício mútuos, a partir do atendimento de suas necessidades.

A literatura apontou que a valoração da Psicanálise na Mediação de Conflitos tem base teórica no funcionamento emocional humano e enfatiza, preliminarmente, como

componente constitutivo dos desentendimentos, as emoções dos litigantes, que observa a pauta subjetiva e o restauro da relação social dos envolvidos.

Algumas características do Mediador, enquanto Psicanalista, ficaram patentes neste estudo, como a imparcialidade durante a condução do processo; a competência e a ética para atuar no meio jurídico, a fim de direcionar suas práxis para induzir os litigantes a encontrarem a solução dos conflitos, e manter sigilo dos seus procedimentos e resultados; preparar as partes para negociarem de forma pacífica e de bom termo para todos, proporcionando satisfação para os querelantes; entre outras, já que cada mediação é um caso à parte e deve ser analisado individualmente.

Diante desse cenário a adoção do método de mediação é uma prática importante e facilitadora para a justiça, no que concerne ao cumprimento das leis, principalmente, com a participação de psicanalistas a fim de desconstruir posicionamentos radicais, uma vez que questões como separação conjugal, partilha de bens e guarda dos filhos correspondem a maioria dos processos litigiosos nos fóruns judiciais.

O aspecto mais relevante identificado neste estudo foi o de que as técnicas psicanalíticas promovem o reestabelecimento da comunicação entre os litigantes, algo que não existia antes das abordagens psicoterapêuticas o que dificultava ainda mais encontrar uma possível solução para o conflito.

Este estudo não propôs-se a exaurir o tema, uma vez que a mediação num âmbito multi e interdisciplinar é um método de arbitragem que utiliza diversas ciências em um campo que ainda encontra-se em desenvolvimento, assim, objetivou-se com este artigo contribuir com algumas análises para futuras pesquisas acerca da colaboração que a Psicanálise traz ao instituto da Mediação de Conflitos.

## 5.-Referências.

- Almeida, T. (2012). *Mediação de conflitos: um meio de prevenção e resolução de controvérsias em sintonia com a atualidade*. Recuperado de: [http://www.mediare.com.br/08artigos\\_13mediacaodeconflitos.html](http://www.mediare.com.br/08artigos_13mediacaodeconflitos.html).
- Bucher-Maluschke, J. (2012). Revisitando questões sobre lei, transgressão e família em suas interações com a psicologia, a psicanálise, o direito e a interdisciplinaridade possível. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 23 n. especial. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/16.pdf>.
- Duso, R., Freitas, Â., Lopes, C., Pimentel, L. (2010). Núcleo de justiça comunitária e os aspectos relevantes para compreensão do acesso à justiça no Brasil. *Revista da Faculdade de Direito UniRitter*, Porto Alegre.
- Freitas, F., Cezne, G., Hübner, J., et al. (2011). *Mediação de conflitos sob a ótica psicanalítica: um relato de experiência de acadêmicas de psicologia*. In: *Anais IV Jornada de Pesquisa em Psicologia*. UNISC, Santa Cruz do Sul-RS.

- Groeninga, G., Pereira, R. (org.). (2010). *Direito de Família e Psicanálise. Rumo a uma nova epistemologia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Grosman, C., Mandelbaun, H. (2011). *Mediação no judiciário: teoria na prática e prática na teoria*. São Paulo: Primavera Editorial.
- Guyomard, P. (2017). *A Lei e as leis*. In: Altoé, Sonia (Org.). *Direito e psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Haynes, J. M., Marodin, M. (2010). *Fundamentos da Mediação Familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas. *A Mediação como Meio de Resolução de Conflitos Familiares. A mediação familiar e o acesso à justiça*. Porto Alegre.
- Lisiane, K. (2012). *O que é mediação de conflitos*. Recuperado de: <http://www.mediarconflitos.com/2006/07/o-que-mediao-de-conflitos.html>.
- Muskat, M. (2017). *Guia prático de mediação em conflitos em famílias e organizações*. São Paulo: Summus Editorial, 2007.
- Madaleno, R. (2013). *Curso de Direito de Família*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense
- Madaleno, R. (2017). *Repensando o Direito de Família*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Meguer, M.F.B.; Costa, A.A. (2015). *Arbitragem, conciliação e mediação: meios adequados de remoção de obstáculos à pacificação social?* São Paulo: Atlas.
- Mello, J.C.M.F. (2012). *Negociação baseada em estratégia*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Moore, C. W. (2010). *O processo de mediação: Estratégias práticas para resolução de conflitos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Muller, F. G.; Beiras, A.; Cruz, R. M. (2015). *O trabalho do psicólogo na mediação de conflitos familiares: reflexões com base na experiência do serviço de mediação familiar em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: Florense.
- Nazareth, E. (2010). *Psicanálise e mediação: meios efetivos de ação*. *Revista do Advogado*. São Paulo, n. 62.
- Oliveira, J.S. de. (2017). *Fundamentos constitucionais do direito de família*. São Paulo: *Revista dos Tribunais*.
- Oliveira, F. R.; Toaldo, A. M. (2017). *Mediação familiar: novo desafio do direito de família contemporâneo*. Processual civil. Recuperado de: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/?artigo\\_id=10860&n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=10860&n_link=revista_artigos_leitura).
- Ribeiro, A. *A prática da mediação no processo de dissolução familiar em Campos dos Goytacazes*. (2017).. [Especialização] Curso de Pós-Graduação de Gestão em Direito de Família, Criança e Adolescente. Centro Universitário Fluminense UNIFLU. Campos dos Goytacazes-RJ: Faculdade de Direito de Campos.
- Rosa, C. (2012). *Mediação: uma nova alternativa no tratamento dos conflitos familiares*. Âmbito Jurídico, Rio Grande. Recuperado de: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=6116&revista\\_caderno=14](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6116&revista_caderno=14).
- Sales, L., Vasconcelos, M. (2012) *A família na contemporaneidade e a mediação familiar*. In: Anais XV Congresso Nacional CONPEDI, Manaus-AM.

- Silva, D.M. (2012). Mediação na resolução dos conflitos familiares. In: *Anais Simpósio Psicanálise e Direito*. São Paulo-SP.
- Sarlet, I.W. (2010). *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na constituição de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.
- Serpa, M. de N. (2010). *Mediação de Família*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Silva, M de F.A. da. (2016). *Direitos Fundamentais e o Novo Direito de Família*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor.
- Viegas, C. (2012). *O papel da mediação e da psicanálise para o direito de família*. Recuperado de: <http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/interno/arquivo>.
- Vieira, E. (2012). *Psicanálise e direito - separação judicial e guarda de filhos*. Recuperado de: <http://www.unilestemg.br>.

**Tecnologias Educativas e Recursos Tecnológicos: um impacto no ensino de língua estrangeira pelos professores do Centro Cultural de Línguas Padre Raimundo José - CCL. - Teresina, Piauí, Brasil.**

*(Educational Technologies and Technological Resources: an impact on the teaching of foreign languages by the teachers of the Cultural Center of Languages Father Raimundo José - CCL. Teresina, Piauí, Brazil)*

**Ismael de Sousa da Silva**  
Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Teresina, Piauí, Brasil

*Páginas 152-165*

*Fecha recepción: 04-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

**Resumo.**

Esta pesquisa recorte tese de doutorado buscou saber mais sobre as tecnologias educativas e recursos tecnológicos, tendo por objetivo analisar o impacto das Tecnologias Educativas no processo de ensino da Língua Estrangeira. A base fundamental, teóricos como: Hector, (2015); Baño, (2008); Morin, (2012); Almeida, (2003); Clementino, (2001); Freire, (1997 e 2001); Voigt, (2007); Morduchowicz, (2006); Oliveira & Villardi, (2005); Silva, (2013). Utilizou-se da metodologia de cunho qualitativo e quantitativo, do tipo descritivo, junto a 13 professores do Centro Cultural de Línguas, os quais relataram da importância dessa Tecnologia para este ensino. Ainda, colocam as funcionalidades das TE e dos recursos tecnológicos junto as práticas pedagógicas de ensino de LE como fundamental os quais devem estar disponíveis como recursos necessários, pois, são elementos fundamentais para o enriquecimento da prática pedagógica aos professores em sala de aula, propiciando assim, mais oportunidade para seus alunos desenvolverem suas habilidades e competências neste processo.

**Palavras-chaves:** tecnologias; educativas; impacto, língua estrangeira, ensino

**Abstract.**

Esta pesquisa recorte tese de doutorado buscou saber mais sobre as tecnologias educativas e recursos tecnológicos, tendo por objetivo analisar o impacto das Tecnologias Educativas no processo de ensino da Língua Estrangeira. A base fundamental, teóricos como: Hector, (2015); Baño, (2008); Morin, (2012); Almeida, (2003); Clementino, (2001); Freire, (1997 e 2001); Voigt, (2007); Morduchowicz, (2006); Oliveira & Villardi, (2005); Silva, (2013). Utilizou-se da metodologia de cunho qualitativo e quantitativo, do tipo descritivo, junto a 13 professores do Centro Cultural de Línguas, os quais relataram da importância dessa Tecnologia para este ensino. Ainda, colocam as funcionalidades das TE e dos recursos tecnológicos junto as práticas pedagógicas de ensino de LE como fundamental os quais devem estar disponíveis como recursos necessários, pois, são elementos fundamentais para o enriquecimento da prática pedagógica aos professores em sala de aula, propiciando assim, mais oportunidade para seus alunos desenvolverem suas habilidades e competências neste processo.

**Keywords:** educational; technologies; impact; foreign language; teaching

## 1.-Introdução.

Atualmente as Tecnologias educativas (TE), vêm revolucionando a prática pedagógica dos docentes de língua estrangeira. As Tecnologias educativas têm manifestado com maior ênfase nas práticas pedagógicas do ensino de língua estrangeira permitindo potencialidade no desempenho das atividades lúdicas, motivando o ensino e favorecendo a interatividade entre os docentes/alunos e alunos/alunos. Propõe novas vertentes onde os docentes são os protagonistas principais dentro do processo de ensino. As tecnologias educativas favorece potencialidade a pratica pedagógica possibilitando por meios de seus recursos tecnológicos atividades dinâmicas interativas e motivadoras dentro do contexto "ensino".

Seguindo esta perspectiva, devido à grande presença das tecnologias, todos os âmbitos da sociedade são afetados por ela, inclusive a educação. Como podemos perceber a introdução das tecnologias educativas na educação cada dia tem sido mais habitual. A evolução dos recursos tecnológicos, a facilidade que eles proporcionam ao ensino no repassar dos conhecimentos específicos de todas as disciplinas.

O impacto das Novas Tecnologias tem provocado mudanças na Educação, que não tarda a incorporar os últimos recursos tecnológicos direcionados ao setor. Dessa forma, a integração de novas mídias como televisão e Internet não é mais novidade estranha à sala de aula. Pelo contrário, contribui para a criação de novas estratégias de ensino, aprendizagem e capacitação.

Surgiram as seguintes perguntas: 1) Como se dar o impacto da funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de Língua Estrangeira? 2) Como propor aos professores de LE os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE)? 3) Como desenvolver estratégias com o uso das tecnologias educativas para auxiliar os docentes de LE na sua prática pedagógica? 4) Qual a importância de criar um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) direcionado ao apoio dos professores de LE e sua prática pedagógica? 5) Como viabilizar o uso das tecnologias educativas?

O Problema da pesquisa refere-se ao impacto das Tecnologias Educativas no processo de ensino das Línguas Estrangeiras pelos professores do Centro Cultural de Línguas- CCL?

O Objetivo Geral buscou analisar o impacto das Tecnologias Educativas no processo de ensino de Línguas Estrangeiras.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos nessa investigação: 1) Especificar a funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de Língua Estrangeira? 2) Propor os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE); 3) Indicar as funcionalidades do uso das tecnologias educativas para auxiliar os docentes de LE na sua prática pedagógica; 4) Elaborar um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) direcionado ao apoio dos professores de LE e sua prática pedagógica; 5) Viabilizar o uso das tecnologias educativas no ensino de LE por meio de minicursos.

A importância deste estudo diante de uma proposta e elaboração de um projeto estratégico, aonde os elementos principais a serem trabalhados serão as tecnologias educativas (TE). Pode-se levar o docente a inovar sua prática pedagógica a luz das tecnologias, valorizando seu trabalho em sala de aula juntamente com os seus alunos.

Essa pesquisa se justifica por analisar o impacto das Tecnologias Educativas no processo de ensino dos professores de línguas estrangeiras do Centro Cultural de Línguas Padre Raimundo José - CCL.

Algumas pesquisas já realizadas na mesma linha, em que foram baseadas a referente pesquisa, foram: 1) Yanelis Ayala Hector (2015) "Impacto Social de las TIC en la Enseñanza de las Lenguas": Universidad Agraria de La Habana; o objetivo da pesquisa foi no intuito de formar as novas gerações na concepção científica do mundo; 2) Cristina Peralta Bañón, (2008) El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza: Instituto Cervantes de São Paulo se as TIC podiam contribuir para colocar em prática as premissas dos enfoques comunicativos e, mais concretamente, do ensino diante tarefas; 3) Antonio Daniel Juan Rubio (2012).

"El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras": (IES Pedro Peñalver (El Algar) / Universidad de Alicante); alguns pontos interessantes citados no trabalho de Rubio foi de: identificar o papel do docente atual frente a massiva utilização das TIC dentro do processo de ensino-aprendizagem, assim como os recursos postos a sua disposição para sua exploração didática; demonstrar que as TIC permitem o desenvolvimento de novos materiais didáticos de carácter electrónico que utilizam variados e diferentes suportes; que geram uma grande inovação comunicativa provocando desta forma novos entornos de aprendizagem colaborativo; os instrumentos da pesquisa foram análise de artigos publicados, ou seja, documentos.

Uma pesquisa relevante devido que os recursos tecnológicos, hoje, são imprescindíveis na educação seja ela qual for, e vemos aqui, que as tecnologias educativas ganham muita força dentro do ensino de língua estrangeira (LE). Sabemos que aprender uma segunda língua para muitos é algo difficilimo, e que se necessita de muitos recursos, hoje, para realizar tal atividade. Com as tecnologias educativas os docentes passam a ter maiores opções para desempenhar sua prática pedagógica dentro do ensino. Por outro lado, as tecnologias educativas revolucionar os métodos de ensino, principalmente, da língua em questão, e facilitar o trabalho dos professores.

## **2.-A inserção das tecnologias educativas na educação.**

Com o desenvolvimento das tecnologias, ela veio a dominar grande parte do mundo, adentrando no dia-a-dia das pessoas de forma que estas, atualmente, não conseguiriam viver sem a comodidade proporcionada pelos avanços tecnológicos. A informatização influencia nas atividades do cotidiano do homem moderno, seja em um simples despertador do celular, seja no uso do computador para fazer um pagamento on-line. Essa informatização encontra-se também no âmbito escolar, social e familiar, uma vez que as instituições de ensino estão inseridas na sociedade contemporânea.



Segundo Almeida (2003) a primeira grande linha conceitual sobre o uso da Informática na Educação teve início com o próprio ensino de informática e de computação. Posteriormente surgiu uma segunda grande linha, com o objetivo de desenvolver o ensino de diferentes áreas de conhecimento por meio dos computadores, isto é, o ensino pela informática. Nessa linha, os computadores são empregados em diferentes níveis e modalidades, assumindo funções definidas segundo a tendência educacional adotada.

As tecnologias são as grandes aliadas que possibilitam o atendimento da demanda de formação continuada de professores de línguas estrangeiras, pois as facilidades que os profissionais encontram de acessar a formação, se dedicado ao estudo para se apropriarem dos conhecimentos das interfaces, são enormes. Porém, se esbarram com o novo, ou seja, as tecnologias, como instrumento de viabilização do avanço da educação, então sofre o impacto da realidade da escola que ainda não está praticando, contemporâneo a alfabetização, o letramento digital e então, se dá o choque dos nativos com os migrantes digitais.

#### 2.1.-A funcionalidade das tecnologias educativas na prática pedagógica do ensino de línguas estrangeiras.

Na Idade Moderna, a visão que se construiu sobre a tecnologia era mais ou menos parecida com a que é usada na atualidade, ou seja, a de conhecimento aplicado no sentido de contribuir concretamente com o bem-estar da humanidade. Francis Bacon (1561-1626) foi o principal porta-voz dessa ideia. Segundo Sancho (1998) ainda durante a Idade Moderna, os enciclopedistas incorporaram, pela primeira vez, a visão que unia saber e ciência, de modo que a tecnologia passasse a se configurar "como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ ou transforma processos materiais".

As reflexões sobre as tecnologias e educação tomou conta da sociedade há várias décadas, na realidade desde que se percebeu sua influência na formação do sujeito contemporâneo, e da necessidade de explorar o assunto diante do rápido desenvolvimento nos meios de informação e comunicação. O mundo atual está passando por inúmeras mudanças e cada vez mais aceleradas transformações em torno de todos os campos da sociedade, desde o princípio da civilização o homem estar sempre em busca de adaptações, transformações e novos conhecimentos. Aliás, fato esse, implícito em sua constante busca do saber e da aprendizagem.

O avanço da TE no ensino de línguas foi surpreendente impactando assim as metodologias de ensino de línguas. Dando maior potencialidade para os professores aprimorar sua prática pedagógica e, mais criatividade às suas atividades favorecendo a motivação no aprendizado de línguas. Não há uma aula mais monótona do que uma aula desmotivada onde o professor somente fala e falar, e o aluno fingi que está ouvindo e entendendo e, não estão assimilando nada sobre a aula.

#### 2.2.-Os Recursos Tecnológicos mais viáveis nas atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE).

Dentre dos muitos recursos de apoio pedagógico salienta-se o uso das TE no processo ensino-aprendizado de LE. Este tema é um dos temas pouco ou quase nada trabalhado fora do Brasil que trará uma visão de trabalhos posteriores sobre os

mesmo depois de sua divulgação. A grande importância de se trabalhar esse tema se deu a partir da visão, e vivência com o contato com professores e alunos aonde, um com seus conhecimentos acadêmicos e preparações pedagógicas que veio por meios das TE recebendo apoio para melhorar, e aplicar a prática pedagógica do professor relacionada ao ensino, e outro por meios das necessidades de um aprendizado dinâmico e motivador.

Para Barros (2015), apud Freire retrata que somos "seres recobertos" estamos em constantes mudanças acerca de quaisquer âmbito teórico e prático. Por razão que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, surge grandes dificuldades de trabalhar com os saberes formalizados, sugerem assim contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação do professor.

Segundo Freire (1997), educar é um processo dialético entre o ensinar e o ser ensinado, em que "quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (1997, p. 25).

Internet: É a fonte, a vida dos recursos tecnológicos, sem ela muitos aplicativos não tem tanta prestibilidade. Ela é a força vital dos Recursos tecnológicos, alimenta o desenvolvimento das atividades dos aplicativos.

A web 3.0 é uma evolução da 2.0, pois tem o intuito de mudar as formas de pesquisas para facilitar a vida do usuário da web 2.0, a fim de que possa suprir as necessidades de hoje que são consideradas extravasamento de dados, ou seja, o usuário está postando muitos dados aleatoriamente e isso dificulta a localização. A web 3.0 também vem incrementar a interatividade entre homem e máquina, melhorando as linguagens de programação para que o homem e a máquina falem a mesma língua. Como exemplo, podemos utilizar o Google que inovou seu site com uma nova forma de pesquisa interativa: o usuário pode encontrar informações sobre o arquivo que ele adicionou na barra de pesquisa do site do Google. Essa é uma das formas que podemos apresentar a web 3.0 que ainda é só um conceito que está chegando a sua fase final e entrando em aplicação.

Notebook: O Notebook é uma evolução do computador de mesa, literalmente significa caderno de notas. Dentro do segmento dos Laptops, se encontra o notebook já praticamente descatalogada com a tal nomenclatura comercialmente.

Trata-se de um computador portátil com a forma e o tamanho de um livreto escolar tamanho profissional, que contém os mesmos componentes que um tradicional, mas com certa modificação em suas dimensões, onde resulta num gabinete muito fino e com a tela, teclado e mouse integrados. Esta é um computador portátil que se pode transportar e utilizar de maneira fácil e simples em todas as partes, com a possibilidade de ser alimentada com uma bateria ou desde a tomada elétrica doméstica enquanto carrega.

Lousa Interativa: A Lousa Educacional Interativa funciona como uma tela de computador sensível ao toque. Qualquer movimento realizado pelo professor em contato com a tela gera interação com o conteúdo que está sendo projetado. Para operar, a Lousa precisa estar conectada a um computador, que deve estar conectado a um projetor multimídia. um projetor de vídeo ou vídeo projetor é um aparelho que recebem um sinal de vídeo e projeta a imagem correspondente num tela de projeção usando um sistema de lentes, permitindo assim mostrar imagens fixas ou em movimento.

As vantagens: Aulas mais dinâmicas e produtivas; Acesso às melhores tecnologias disponíveis; Conteúdos trabalhados de forma interativa; As aulas gravadas podem ser distribuídas aos alunos; Mais interesse e participação dos alunos.

Power Point: É uma ferramenta do Microsoft Office que serve para criar laminas personalizada para exposição de aulas, palestras, seminários e congressos etc. O Power point é um recurso incrementado de funções que propicia o professor personalizar suas aulas com cores, imagem, vídeos, músicas etc.

Os conteúdos temáticos expostos através do Power point ficam mais dinâmicos e interessantes. Fazendo com que os alunos tenham mais atenção nas aulas. Com a apresentação de aulas por meio do PowerPoint as aulas ficam mais dinâmicas e atrativas. Os conteúdos temáticos expostos pelo referido recurso fica mais chamativo e, dinâmicos prendendo a atenção dos alunos.

Celular inteligente (Sistema Androide, IOs, Windows): É um aparelho eletrônico com sistema operacional Androide ou Windos7, que traz várias aplicações (APP) que podemos usá-las para auxiliar nas atividades com os alunos. Podemos usar dicionários eletrônicos, jogos educativos, fazer pesquisas na internet, atividades em grupos etc.

A pergunta sobre os potenciais do uso dos celulares como um recurso de apoio ao processo do EA, e as experiências inovadoras que desenvolvem alguns docentes neste sentido, surgem a partir do uso generalizado destes aparelhos por parte dos alunos pré-adolescente, adolescentes e jovens. Em poucos anos, o celular deixou de ser somente um meio para que os pais pudessem localizar seus filhos; com mensagens de textos (SMS), e sua "oralidade escrita", o celular se converteu numa forma de comunicação entre pares.

Acerca da dinamicidade na publicação de conteúdos por meios das ferramentas 2.0, Voigt (2007) comenta que não há mais conteúdo (texto, áudio, vídeo, opinião) considerado acabado e com uma finalidade específica. Tudo é visto como matéria prima, que pode ser retrabalhada de acordo com interesses e necessidades do usuário. Remixagem é a palavra chave dessa tendência.

Play Store: É um Recurso Tecnológico do sistema Androide de algumas marcas de celulares que serve para baixar aplicativos de várias categorias como educativos, jogos, bibliotecas e demus, compras, comunicação, corporativos, entretenimento, esporte, estilo de vida, ferramentas, fotografias, humor, livros e referencias, mídias e vídeos, músicas e áudio, notícias e revistas, saúde, social, transportes, turismo etc.

Jogos educativos para além da parte lúdica, os videojogos educacionais facilitam e estimulam a aprendizagem através da interação. Incitam à resolução dos problemas propostos permitindo ao utilizador raciocinar e estimular as suas capacidades cognitivas, literária, assim como desenvolver a sua coordenação motora e reflexiva.

Jogos educativos são aqueles que estimulam e favorecem o aprendizado de crianças e adultos, através de um processo de socialização que contribui para a formação de sua personalidade. Eles visam estimular o impulso natural da criança (e adultos) a aprender. Para isso, os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, ao mesmo tempo em que abrangem dimensões da personalidade como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva. Eles também favorecem a aquisição de condutas cognitivas e

desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Oliveira & Villardi (2005) apontam que os três aspectos das operações mentais – interiorização, reversibilidade e combinação – são acessíveis às ricas possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem. Os Aplicativos educativos favorecem o desenvolvimento do conhecimentos interagindo com o novo aprendizado. Possibilita um aprendizado mais dinâmico e duradouro, ou seja, o aluno aprende usar o conhecimento com eficácia e precisão.

Segundo Silva (2013), sob o ponto de vista pedagógico o que precisa ser ressaltado é a consciência que devem desenvolver os docentes em relação ao uso crítico dos recursos tecnológicos, e atualiza-se sobre os novos conceitos e literaturas utilizadas como embasamentos teóricos; isso deve ser um auxiliar no processo de aprendizagem do aluno e do próprio docente, sendo, portanto o ponto de partida na tomada de decisão sobre o seu uso e o seu valor dentro do processo EA.

Segundo Clementino apud Perrenoud (2001) não se pode programar a aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. Não é somente uma questão de ética. É impossível devido à diversidade dos aprendizes e sua autonomia de sujeito.

Maschwitz (2008) afirma que na era da exploração da informação, uma era de grande expansão do conhecimento, especialmente das ciências e tecnologias, uma era que se percebem mudanças sociais como que na educação tradicional, onde o aluno era considerado um banco de depósito, não tinha participação ativa nas aulas, não podia falar e nem expressar suas ideias, é viável propor que se pode seguir ensinando os jovens “quantidade” de conteúdos distantes de suas realidades. Procuramos explicar fatores como a criação de inúmeros aplicativos educativos que proporcionam mudanças dentro da prática docente no ensino de LE, e que favorecem resultados eficazes e satisfatórios.

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

A Investigação foi do *tipo descritiva*: Segundo (Maia, 2010) porque o seu alcance é descrever especificamente quando e onde as propriedades, características e razões do fenômeno (acima citado) ocorrem. Segundo Kauark, Manhães e Souza (2010) “a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Segundo Barros e Lehfeld (2010) a pesquisa descritiva permite chegar à elaboração de perfis, senários, etc.

A *ênfase metodológica foi quantitativa e qualitativa*, de acordo com a pesquisa quantitativa contribui para resolver um problema em especial, os objetivos devem expressar-se com clareza para evitar possíveis desvios no processo da pesquisa quantitativa e ser susceptíveis de alcançar, complementando que no enfoque qualitativo se seleciona quando se busca compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos o grupos pequenos de pessoas que se investigará) acerca dos fenômenos que os rodeiam, aprofundar suas experiências, perspectivas, opiniões e significados, ou seja, a forma em que os participantes percebem subjetivamente sua realidade Sampieri, Collado e Lúcio (2010).

O *deseño não experimental* pelo fato de que se observou os fenômenos tal como se dão em seu contexto natural, para posteriormente analisá-los Sampieri, Collado e Lúcio (2010).

A amostragem foi de 13 professores, sendo uma parte do universo de onde foi retirada. De uma população total 22 (vinte e dois) professores do Curso de Idiomas em inglês, espanhol e francês do Centro Cultural de Línguas Padre Raimundo José (CCL).

Os Instrumentos e Coleta de Dados: os *instrumentos* utilizados para a coleta de dados foram questionário fechado e uma entrevista estruturada.

#### 4.-Discussões dos Resultados.

Realizou-se as análises dos resultados da pesquisa a partir da aplicação dos instrumentos propostos para tal. Os resultados obtidos respondem aos objetivos da pesquisa. Objetivos estes que sustentam a pesquisa em seu grau de em quanto uma pesquisa científica que obedece a requisitos teóricos e metodológicos baseados em estudos oficiais.

Todos os resultados encontrados foram dados a partir de uma rigorosa análises dos resultados obtidos pelos instrumentos aplicados aos professores: questionário fechado e entrevista estruturada.

O questionário em questão buscou responder aos *objetivos específicos* que são:

- 1).- Especificar a funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de Língua Estrangeira;
- 2).- Propor os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE);
- 3).- Indagar sobre as estratégias com o uso das tecnologias educativas auxiliam os docentes de LE na sua prática pedagógica.

Quanto ao primeiro objetivo, observou-se que 29% dos professores que têm conhecimentos sobre funcionalidades das TE, relacionadas a sua prática pedagógica dentro do ensino de línguas estrangeiras, Este número corresponde a maior parte dos respondentes e como se pode observar é um ponto positivo para os professores do CCL, pois os mesmos tem conhecimento das funcionalidades das TE.

No segundo objetivo, observou-se que, 26% dos professores *possibilitam muita potencialidade a prática pedagógica no ensino-aprendizado de Línguas estrangeiras*. Então, como se pode compreender as TE com sua potencialidade impactam o ensino de Línguas estrangeiras favorecendo à prática pedagógica em sala de aula. Essa é uma das funcionalidades das TE favorecer potencialidade a prática docente com seus recursos tecnológicos mudando o cenário do ensino de LE.

No que se refere ao terceiro observou-se que 22% dos professores que as TE *disponibilizam de recursos que enriquecem a sua prática pedagógica em sala de aula, dando oportunidade para seus alunos desenvolverem as competências no aprendizado de Língua estrangeira*.

Ainda, que *quase sempre os recursos tecnológicos como o Facebook, Skype, whatsApp, blog etc. Possibilita aplicação de atividades e aumenta a interação professor-aluno de LE*. Como se pode comprovar mais da metade dos professores

concordaram que os recursos tecnológicos relacionados a questão possibilitam atividades que aumenta a relação professor-aluno de LE.

4.1.- Os resultados da Entrevista Estruturada aplicada aos professores.

A entrevista estruturada aplicada aos professores no grupo de discussão responde aos *objetivos específicos da pesquisa* que são: 4) Criar um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) direcionado ao apoio dos professores de LE e sua prática pedagógica; 5) Viabilizar o uso das tecnologias educativas no ensino de LE por meio de minicursos.

Analisando os resultados obtidos através da entrevista:

Tabela 01: Da importância das TE no desempenho das atividades docentes, no processo EA de LE.

Pergunta: Como você vê a importância das TE para o desempenho das atividades docentes, hoje, no processo EA de LE?	
Professor (a)	Resposta
P – A	São ferramentas bastantes uteis para diversificar os recursos didáticos, mas devem ser usadas de forma contextualizada com o conteúdo, facilitando uma absorção e sob orientação do docente.
P – B	As TE são muito importantes e, significativas, atualmente, no processo de EA das LE especialmente quando utilizadas adequadamente.
P – C	É a forma mais adequada nos dias de hoje. Facilita a dinâmica da aula trazendo o aluno para interagir com mais eficácia mais interesse e confiança.
P – D	São imprescindíveis, além de tornar o conteúdo mais interessante e rico, ajuda à torna as aulas mais dinâmicas.
P – F	No mundo dinâmico em que nos encontramos o uso das TE é uma forma de alcançar de forma mais efetiva os alunos, de modo a motiva-los a aprendizagem em uma LE.

Fonte: dados da pesquisa.

Neste caso os professores sentem que as TE são ferramentas bastantes úteis, dinâmicas, significativas e importantes para diversificar as atividades em sala de aula. As TE tem que ser usadas adequadas aos conteúdos, ou seja, buscar recursos que auxiliem as atividades complementando-as. Devem ser usadas de forma contextualizada para ter uma significatividade eficiente dentro da prática pedagógica. Encontram com o uso das TE uma forma de alcançar de a efetividade com os alunos, de modo a motiva-los a aprendizagem em uma LE.

Tabela 02: O sentir-se com o uso das TE na sua prática docente nas aulas de LE.

Pergunta: Como você se sente com o uso das TE no auxílio na sua prática docente nas aulas de LE?	
Professor (a)	Resposta
P- A	Bastante à vontade. As TE me incentivaram a planejar aulas

	em que os alunos participem mais ativamente do processo ensino-aprendizagem.
P – C	Facilita o planejamento e aplicação dele. Possibilita a apresentação através de figuras (imagens e som) quando quero fazer variações para aulas mais dinâmicas, menos monótonas.
P – D	Sinto-me mais segura e confiante em repassar um conteúdo com mais qualidade.
P – E	Procuro deixar o aluno sempre a vontade para tirar as dúvidas e ajuda-lo a manusear de maneira correta essas novas tecnologias.
P – F	Sinto que otimiza a participação dos alunos nas aulas de forma mais espontânea e, me motiva quanto a minha prática pedagógica.

Fonte: dados da pesquisa.

Os professores sentem-se bastante à vontade, cômodos ao dizerem que as TE otimizam a participação dos alunos nas aulas de forma mais espontânea e, motivam os professores na sua prática pedagógica. As TE os incentivaram a planejar aulas em que os alunos participassem mais ativamente do processo ensino-aprendizagem. As TE Facilitam o planejamento e aplicação dos conteúdos. Possibilitam apresentação dos conteúdos através de figuras (imagens e som) quando querem fazer variações para aulas ficar mais dinâmicas, menos monótonas. Procuram deixar o aluno sempre a vontade para tirar suas dúvidas e ajuda-lo a manusear de maneira correta as novas tecnologias.

Tabela 03: Os Recursos Tecnológicos como auxílio na prática docente junto aos alunos de LE.

Pergunta: Quais os Recursos Tecnológicos que você usa como auxílio na sua prática docente juntamente aos alunos de LE?	
Professor (a)	Resposta
P – A	Vídeos, áudios, internet, jogos interativos, smart phones etc.
P – B	Primeiramente e de forma constante, o livro virtual em sala de aula. Também os demais recursos virtuais. Faço uso dos aplicativos de celular para o EA de LE, vídeos, jogos on-line e sítios diversos voltados para o EA de LE.
P – D	Aplicativos de internet, vídeos e músicas.
P – E	Data show, Dvd, Blu Ray, notebook, atividades on-line.
P – F	Eu uso todos, aplicativos com whatsApp, Duolingo, ABA, assim como canais do YouTube para melhorar o desempenho dos alunos nas aulas.

Fonte: dados da pesquisa.

Os profesoress usam-se, primeiramente e de forma constante, o livro virtual em sala de aula. Os outros recursos tecnológicos são: o celular inteligente, internet, vídeos,

áudios, jogos interativos on-line, Duolingo, ABA, canais do Youtube e sítios diversos voltados ao aprendizado dos alunos. Usam todos estes recursos tecnológicos com estratégias voltadas a melhorar o desempenho dos alunos nas suas aulas.

Tabela 04: O impacto das TE no EA de LE se favorece e potencializa as atividades pedagógicas.

Pergunta: Você concorda que o impacto das TE no EA de LE favorecem potencialidade das atividades pedagógicas?	
Professor (a)	Resposta
P – A	Sim, desde que haja planejamento de seu uso e supervisão do docente.
P – B	Sim, o uso correto e coerente das TE favorecem potencialmente o desenvolvimento das atividades, tanto em sala de aula quando em casa, com o aluno estudando sozinho.
P – C	Sim, o aluno poderá dar continuidade em casa no trabalho na hora em que dispor para aprofundar seu conhecimento, estudo.
P – E	Sim, é um ótimo complemento dentro do ensino-aprendizado.
P – F	Sim, com o auxílio das TE é possível perceber bons resultados na aplicação de atividades.

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que os professores concordam que o impacto das TE no EA de LE favorecem potencialidade das atividades pedagógicas desde que haja planejamento de seu uso e supervisão do docente junto aos alunos. Que o uso correto e coerente das TE favorecem potencialmente ao desenvolvimento das atividades, tanto em sala de aula quando em casa, dar oportunidade para o aluno estudar sozinho e tirar algumas dúvidas. Pois os o alunos podem dar continuidade em casa nos trabalhos na hora em que disporem para aprofundar seus conhecimentos e estudos.

Tabela 05: Quanto as TE aumentar à relação interativa entre professor e o aluno.

Pergunta: Você concorda que as TE aumenta à relação interativa entre professor e o aluno?	
Professor (a)	Resposta
P – B	Por certo lado sim, quando o professor e, especialmente o aluno, fazem o uso correto das TE.
P – D	Sem dúvidas, nos aproxima e fazem com que o aluno se abra mais.
P – E	Sim. O aluno se sente motivado a interagir mais e contribuir nas de aula.
P – F	Sim. Melhora ainda mais a relação entre os dois, pois há um melhor feedback.

Fonte: dados da pesquisa.



Analisando as respostas dos professores tem-se que: eles concordam sem dúvidas que as TE aumenta à relação interativa entre professor e o aluno, pois possibilita ao aluno uma maior interação dando ao aluno a liberdade de participação e interação junto aos colegas de aula. Melhora ainda mais a relação entre os professores e alunos e favorece um melhor *feedback* do conhecimento adquirido nas aulas.

Os professores necessitam está em constante atualização dos conhecimentos a respeito de sua prática pedagógica, de novas metodologias de ensino, e principalmente do uso das TE no ensino de LE. Hoje, no contexto atual da sociedade da educação, não se pode renegar ao desenvolvimento das tecnologias e a sua influência na vida, do nosso cotidiano. É impossível, hoje, a sociedade viver insulada do usos das tecnologias. O mundo a cada dia que se passar está se entregando mais as novas tecnologias em todos os setores do conhecimento, da sociedade. A educação não pode se privar dos benefícios que as TE favorecem os docentes e aos alunos.

## 5.-Conclusões.

Os Centros de Idiomas contemporâneos, frente às constantes transformações, globalização, desenvolvimentos acelerado que vêm ocorrendo na nossa sociedade, principalmente no que concerne à presença da tecnologia em geral, a escola de modo geral têm sido desafiada a repensar sobre suas atuações pedagógicas para atender a nova geração de nativos digitais. Dentre essas modificações, podemos citar as questões econômicas e culturais da nossa nação, que se desdobram em novas formas de apreensão espaço temporal, no surgimento de novos postos de trabalho, na crise do conhecimento, na digitalização da informação e na emergência da cibe cultura.

Resultados nos proporcionaram relevantes reflexões e, por conseguinte, conclusões sobre os fundamentos que estruturam o núcleo lógico deste trabalho de pesquisa.

Considerando os critérios propostos *na primeira variável da pesquisa* que é: *A funcionalidades do uso das tecnologias educativas para auxiliar os docentes de LE na sua prática pedagógica.*

Passamos a responder ao *primeiro objetivo da pesquisa* deste estudo observou-se que a partir do momento que se busca *especificar a funcionalidade das Tecnologias Educativas (TE) nas práticas pedagógicas do Ensino de Língua Estrangeira.* Seguindo os resultados obtidos, conclui-se que as funcionalidades das TE e dos Recursos Tecnológicos nas práticas pedagógicas do ensino de língua estrangeiras são: a disponibilizar recursos tecnológicos que enriqueçam a pratica pedagógica dos professores em sala de aula, dando oportunidade para seus alunos desenvolverem as competências no aprendizado de LE. As TE trazem um grande impacto na inovação da prática pedagógica. A funcionalidade das TE aplicada em sala de aula é riquíssima.

Passando às conclusões do *segundo objetivo específico da pesquisa*, que é *propor os Recursos Tecnológicos mais viáveis as atividades na prática pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE).* E que por meio do questionário aplicado aos professores obtivesse as respostas para o referido objetivo. Considerando os critérios da *primeira variável da pesquisa: A funcionalidades do uso das tecnologias*

*educativas para auxiliar os docentes de LE na sua prática pedagógica.* Enfatiza-se que os recursos tecnológicos especificados nas perguntas 4, 5 e 6, sobre os recursos tecnológicos mais viáveis aos alunos os professores respondem que são: o facebook, Skype, WhatsApp, bloggers, músicas, e jogos virtuais (jogos interativos) são recursos tecnológicos que se propõem como viáveis para realizar atividades na prática pedagógica.

Passando às conclusões do *terceiro objetivo da pesquisa*, que é: indagar sobre as estratégias com o uso das tecnologias educativas auxiliam os docentes de LE na sua prática pedagógica. E que por meio das respostas das perguntas 2, 3 e 7, dadas pelos professores obtivesse a seguinte conclusão: para os professores as TE disponibilizam de recursos tecnológicos que enriquecem sua prática pedagógica, isto é, favorecem novas estratégias para que eles possam dinamizar suas atividades em sala de aula. Os recursos tecnológicos usados adequadamente, considerando, os conteúdos programáticos a serem aplicados aos alunos, possuem uma gama de estratégias inovadoras que potencializa o aprendizado como: trabalhos em grupo favorecendo o aprendizado colaborativo e a troca de conhecimentos entre os alunos; trabalhos individuais em sala de aula ou em casa.

Passando às conclusões do *quarto objetivo da pesquisa*, que é: Criar um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) direcionado ao apoio dos professores de LE e sua prática pedagógica. Com as respostas das perguntas 1, 2 e 3 da entrevista estruturada vemos que: os professores respondem que: Os outros recursos tecnológicos são: são alguns aspectos importante para a construção de um AVA específico de acordo com as necessidades e preferencias dos professores e alunos; saber que na visão dos professores as TE otimizam a participação dos alunos nas aulas de forma mais espontânea e, motivam os professores na sua prática pedagógica. As TE os incentivaram a planejar aulas em que os alunos participassem mais ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Passando às conclusões do *quinto objetivo da pesquisa*, que é: Viabilizar o uso das tecnologias educativas no ensino de LE por meio de minicursos. Considerando as repostas das perguntas 9 e 10, conclui-se que todos os professores concordam e querem se atualizar pedagogicamente fazendo minicursos voltados ao aprendizados das TE direcionadas ao ensino-aprendizado de LE. Mesmo alguns professores considerando em ter nível de conhecimentos intermediário sobre as funcionalidades das TE e, outros tem um nível de conhecimento entre o básico e intermediário e, enquanto alguns por sua vez respondem que tem um conhecimento suficiente para usar o material de que disponho com uma ótima aplicabilidade das TE em sala de aula. Pode-se então concluir diante o discurso que necessário a oferta de minicurso sobre Tecnologias Educativas para os professores do Centro Cultural de Línguas – CCL. A oferta dos minicursos podem se dar semestralmente ou anualmente de acordo com as necessidades dos professores que atuam no CCL.

De acordo com os resultados obtidos pode-se concluir que as tecnologias educativas e os recursos tecnológicos impactam o ensino de línguas estrangeiras pelos professores do Centro Cultural de Línguas CCL. Elas têm uma grande influência no desempenho das práticas pedagógicas docentes e favorece potencialidade ao ensino de línguas estrangeiras. A importância das TE dentro do processo do ensino-aprendizado de LE é significativo e não pode ser ignorado pelo sistema educacional.

Ela facilita a prática docente dos professores, motivam os alunos a buscar mais o aprendizado dentro do contexto educativo e ampliar a interação social dos alunos entre eles e o professor. Dispõem de aplicativos motivacionais que ampliar o desenvolvimento das competências do ensino-aprendizado de LE que, particularmente é estabelecido pelo PCN.

## 6.-Bibliografia.

- Almeida, M.E.B., Prado, M.E.B. (2003). Criando situações de aprendizagem colaborativa, In: *23º Congresso da Sociedade Brasileira de Computação*. Campinas.
- Bañon, C.P. (2008). *El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE*. Instituto Cervantes de São Paulo. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDFrío\\_2008/14\\_peralta.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDFrío_2008/14_peralta.pdf).
- Barros, E.F. (2015). Software educacional: critérios a serem levados em conta no processo pedagógico. *Revista Brasileira de tecnologia educacional*.
- Clementino, A. (2016). *O Papel do Planejamento Pedagógico no Design Instrucional de um Curso a Distância*. SENAC-SP: FIPEN/ UniABC, FUNADESP. Recuperado de: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/199c.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kauark, F.S., Manhães, F.C., Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático*. Bahia. Via Litterarum.
- Hector, Y. A. (2017). *Impacto social de las TIC en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Universidad Agraria de La Habana. Recuperado de: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICLE%20cubana.pdf>.
- Hernandez Sampieri, R., Collado C.F., Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*, 3 ed. São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Maschwitz, E. M. O. (2008). *Inteligencias Múltiples en la Educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum.
- Mercado, L. P. (1999). Novas tecnologias na educação: novos cenários de aprendizagem e formação de professores. In Oliveira, M.A.. *Reflexões sobre o conhecimento e educação*. Maceió: Edufal.
- Oliveira, E., Villardi, R. (2005). *Tecnologia na educação – Uma Perspectiva Sócio Interacionista*. Rio de Janeiro: Editora Dunya.
- Sancho, J.M. (Org.). (2001). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I.S. (2016). O uso das TIC pelos professores e alunos do Centro de Estudos Brasileiros (Assunção, Paraguai), dentro do contexto educativo e social como ferramentas complementares no processo ensino-aprendizagem de PLE. *Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales*. UFVJM. MG: Brasil.
- Voigt, E. (2007). Web 2.0. E-learning, EaD 2.0: para onde caminha a educação a distância? In: *13º Congresso Internacional de Educação a Distância (CIED)*, Curitiba.

**A Importância da Prática Pedagógica Motivacional dos Professores de aprendizagem na Leitura e da Escrita dos Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, da E. M. José Francisco da Fonseca.**

*(The Importance of Motivational Pedagogical Practice of Teachers in Teaching Reading and Writing to Students of the 3rd Year of Elementary Education, by M. José Francisco da Fonseca)*

**Ivanete Crecilda do Nascimento**

Professora de Suporte Pedagógico a Docencia da SEMEC, Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco Espírito Santo-Brasil

*Páginas 166-180*

*Fecha recepción: 16-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

**Resumo.**

Esta pesquisa foi um recorte da dissertação de mestrado a qual aborda a Importância da Prática Pedagógica Motivacional dos professores no ensino da leitura e da escrita aos alunos no ensino aprendizagem. O objetivo geral foi de comparar a prática pedagógica dos professores no ensino da leitura e escrita junto aos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental. A investigação teve caráter quantitativo, com estudo descritivo, a técnica para a coleta dos dados foi o método Survey. Nesta foi percebido que 25% dos alunos não gostam de estudar, 27% gostam pouco, 38% não interpretam o que leem com facilidade, 52% dos professores usam pouco esse recurso em suas aulas. Contudo, 63% dos alunos conseguiram um bom rendimento acadêmico em leitura e escrita, 29% regular e 8% baixo. Concluiu-se que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, relacionam-se com a prática pedagógica do professor.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; motivação; leitura; escrita; dificuldades

**Abstract.**

This research was a cut of the master's dissertation which addresses the Importance of Motivational Pedagogical Practice of teachers in teaching reading and writing to students in teaching learning. The general objective was to compare the pedagogical practice of teachers in the teaching of reading and writing with the students of the 3rd Year of Elementary Education. The research was quantitative, with a descriptive study, the technique for data collection was the Survey method. In this it was noticed that 25% of the students do not like to study, 27% like little, 38% do not interpret what they read easily, 52% of teachers use this resource in their classes a little. However, 63% of the students achieved a good academic performance in reading and writing, 29% regular and 8% low. It was concluded that the learning difficulties of students' reading and writing are related to the pedagogical practice of the teacher.

**Keywords:** pedagogical practice; motivation; reading; writing; difficulties

## 1.-Introdução.

O desenvolvimento desta pesquisa para ressaltar a importância da prática pedagógica motivacional do professor no desempenho acadêmico dos alunos, no domínio da leitura e da escrita, com breves relatos sobre como o homem, desde a antiguidade sempre procurou a se comunicar e integrar na sociedade, envolvendo a linguagem, a leitura e a escrita.

Em seguida, evidenciou-se o conceito de dificuldade de aprendizagem e sua manifestação nas práticas alfabetizadoras. Sabemos, que quando o aluno não adquire as habilidades de leitura e escrita nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, apresenta dificuldades de aprendizagem em toda a sua trajetória escolar. Destacou-se também a mudança mais recente na educação brasileira que é a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, que visa organizar o tempo, o espaço e o atendimento aos alunos de diferentes modalidades e etapas da educação básica. Desta forma, os anos escolares que antecedem o 3º Ano, possuem aprovação automática.

Baseando-se nestes pressupostos, a investigação decorreu da seguinte *situação problema*: será que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil, relacionam-se com a prática pedagógica do professor?

Para tanto, diante desta problemática tem-se como *hipóteses*: 1) As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil, relacionam-se com a prática pedagógica do professor? 2) As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil, não se relacionam-se com a prática pedagógica do professor?

O *objetivo geral* é comparar a prática pedagógica dos professores com a aprendizagem em leitura e escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil. Quanto aos *objetivos específicos* desta investigação, são os seguintes: a) Caracterizar os professores do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Francisco da Fonseca; b) Identificar a prática pedagógica utilizada pelos professores do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Francisco da Fonseca; c) Constatar as habilidades na interpretação do que escreve e lê dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Francisco da Fonseca; d) Verificar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Francisco da Fonseca.

A *metodologia utilizada* foi de enfoque quantitativo, desenho não experimental e de tipo descritivo. Para coleta de dados utilizaram-se questionários aplicados a 02 professores e 48 alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Francisco da Fonseca. Seguiu-se a recolha, o tratamento dos dados e a apuração dos resultados de forma descritiva.

Esta pesquisa possui a seguinte *justificativa*: Devida a importância da leitura e da escrita no cotidiano de todos os cidadãos que em todas as épocas procurou meios de comunicar, sistematizar suas ideias para compreender o mundo, a si mesmo e aos outros, faz-se necessário comparar a prática pedagógica dos professores com a aprendizagem em leitura e escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil.

## **2.-A prática pedagógica motivacional aplicada.**

Segundo o Dicionário Aurélio (2009), prática é o ato ou efeito de praticar e pedagógico vem de pedagogia que é o método para ensinar. Sabemos que existem diversos modelos e métodos de ensino, porém, o professor não possui receita pronta para ensinar, ele utiliza de vários métodos e recursos para atingir seus objetivos.

Acabado (1993: 95), afirma que cada professor possui seu método próprio de ensinar, ou seja, a maneira de caminhar para um determinado fim e cada aluno possui sua maneira própria de aprender. Conforme o dicionário Globo, a definição de metodologia é a arte de dirigir o espírito da investigação da verdade.

De acordo com Nérice (1989), o método de ensino pode ser colocado em três momentos, como: planejamento, execução e avaliação. Para o professor atender as necessidades dos alunos, pode-se utilizar três diferentes métodos de ensino, como o individual, coletivo ou de grupo. Ressalta-se neste contexto, que para aprender a leitura e a escrita o indivíduo deve ser motivado, pois, trata-se de conhecimentos essenciais para a vida toda que vem evoluindo desde a antiguidade, iniciando-se pela linguagem.

### **2.1.-A origem e evolução da linguagem e da leitura.**

Diversos autores elucidam a evolução da linguagem e da leitura, auxiliando na compreensão destas invenções tão importantes no cotidianos do cidadão.

De acordo com Koch (1997), no decorrer da nossa história humana foram construídas três concepções distintas de linguagem, a saber: como representação (espelho) do mundo e do pensamento, como instrumento (ferramenta) de comunicação e como forma (lugar) de ação e interação. Para Zilberman apud Magalhães e Silva (2007, p. 8), a leitura teve seu início quando a sociedade precisou criar um código reconhecido e aceito por todos, o qual seria usado para operar as relações familiares, sociais e econômicas.

Trata-se de uma maneira dos povos organizarem as ideias e se comunicarem. Ferreira (1995) e Houaiss (2001) possuem a mesma definição para o ato de ler, como o ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral, o que mostra a relação íntima com a língua. Para Zaccur apud Macedo (1999, p.23), ler provém de "legere" que significa, no seu sentido próprio, colher, recolher. Neste contexto, a autora destaca dois movimento, do ser que colhe pistas e informações que estão no mundo exterior e as recolhe para si.

Portanto, ler é descobrir, interpretar, decifrar, conhecer, comunicar, viajar na imaginação, acompanhar os acontecimentos com a evolução da história da humanidade.

De acordo com Bastos (1982), na metade do século XIX, os livros existiam em pequena quantidade, por isso, utilizava-se nas escolas textos autobiografados, cartas familiares, relatos de viagem de viajantes, o código criminal, documentos feitos em cartório como certidão de casamento, de nascimento, títulos de propriedades, a bíblia e a primeira constituição do Império de 1827, que possuía informações sobre a instrução pública. (1982, p. 92), afirma que durante a colonização, as práticas escolares eram feitas nos engenhos e nos núcleos das fazendas por capelães, padres e mestres-escolas que eram contratados com este fim e que as oportunidades de educação eram parcas e preconceituosas, pois excluía os escravos e as mulheres recebiam conhecimento apenas voltados para as atividades domésticas.

Conforme Silva (1986), com as transformações sociais, econômicas, culturais e com vinda da família Real para o Brasil, surgiu a necessidade de mudanças no processo educacional, pois, a mão de obra, precisava ser capacitada para atender a nova demanda. Segundo Zilberman apud Magalhães e Silva (2007, p. 13), a história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista, onde a política, visando valorizar a leitura como ideia, precisava estar vincula ao fator econômico.

## 2.2.-A origem e evolução da escrita.

Assim como a linguagem e a leitura, a escrita que significa comunicar-se por escrito também é uma sabedoria vinda da antiguidade. Segundo Cagliari (2004), a história da escrita vista em sua plenitude, sem seguir certa teoria de evolução ao longo do tempo, caracterizava-se em três fases distintas: a pictórica e a alfabética.

A pictórica como entendemos, expressa em desenhos ou pictogramas que apareciam em inscrições antigas e a alfabética por letras. Constituíam-se em atender aos anseios da época que com o início da formação das comunidade agrícolas, sentiu-se a necessidade de registrar as informações para nomear animais, terrenos, produtos cultivados e outros. Cagliari (1995), afirma que o sistema alfabético passou por inúmeras transformações até se tornar o que conhecemos atualmente.

Os fenícios aproveitaram os sinais da escrita egípcia e fizeram um inventário de caracteres que descrevia um som consonantal, onde as vogais não haviam importância. Os gregos, adaptaram o sistema de escrita dos fenícios, adicionando as vogais, surgindo a escrita alfabética. Com isso, a escrita grega também foi incorporada e adaptada pelos romanos, passando por variações até formar o sistema greco-latino, originando o alfabeto.

## 2.2.-Conceito de dificuldade de aprendizagem.

No contexto educacional a leitura e a escrita constitui-se em conhecimentos essenciais, porque o aluno que não adquire tais habilidades, apresenta dificuldades de aprendizagem em toda a sua trajetória escolar. Segundo Guerra (2001), crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes e incapazes, possuem apenas dificuldade para aprender.

Cabe ressaltar, que são alunos que não possuem nenhuma deficiência comprovada em laudo médico, são efetivamente e emocionalmente organizados, só lhes faltam vontade de estudar, deixa o professor angustiado, necessitando rever sua prática. De acordo com Souza (1996), as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades do aluno.

Para tanto, o professor deve ser um motivador da aprendizagem desenvolvendo uma prática pedagógica coerente com a realidade do alunado.

## 2.4.-Implicações do ensino fundamental de 9 anos nas práticas alfabetizadoras.

A base acadêmica deve ser bem feita para que não haja transtornos futuros, incluindo a aprendizagem da leitura e da escrita como condição da aquisição dos conteúdos das demais disciplinas nos anos escolares.

Com a Lei n. 11.274/2006, Brasil (2006), o Ensino Fundamental no Brasil passa a ter 9 anos de duração, incluindo obrigatoriamente as crianças de seis anos de idade, visando diminuir os índices do fracasso escolar brasileiro, garantindo a todas as crianças um tempo ampliado de alfabetização de 6 a 8 anos de idade e convívio escolar. Dessa forma, o aluno possui aprovação automática nos anos escolares que antecedem o 3º Ano do Ensino Fundamental.

Conforme Soares, (2003, p. 10), ao incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, antecipa-se também a sua inserção no processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabética e ortográfica. Os alunos de 6 anos de idade que frequentavam a Educação Infantil, atualmente estão no processo de alfabetização do 1º Ano do Ensino Fundamental.



### 3.-Metodologia.

Nesta pesquisa utilizou-se a metodologia de enfoque quantitativo, desenho não experimental e do tipo descritivo. Para a coleta de dados os materiais selecionados são questionários aplicados a 48 alunos e 02 professores e a técnica é de análise documental, que permite realizar uma avaliação crítica do tema em destaque.

Segundo Demo (1987, p.122) a pesquisa é uma atividade científica pela qual descobriremos a realidade. Partindo do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Desta forma a pesquisa visa descobrir os fatos com uma investigação científica em que *as variáveis são*: perfil acadêmico dos professores; prática pedagógica utilizada pelos professores; habilidades na interpretação do que escreve e lê; fatores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita e rendimento dos alunos.

Conforme os objetivos e finalidades, esta pesquisa foi de caráter descritivo e quantitativo. De acordo com Pinsonneault e Kraemer (1993), a pesquisa Survey foi classificada quanto ao seu propósito em descritiva. Busca identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestas em uma população e descreve a distribuição de algum fenômeno na população ou entre subgrupos da população ou ainda faz uma comparação entre estas distribuições. Entende-se, que na pesquisa do tipo Survey a hipótese não é causal, mas tem propósito de verificar se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade.

Neste contexto, descreve-se nesta pesquisa a aquisição dos dados coletados, das ações aplicadas a um grupo específico de pessoas que representam a população alvo, através do instrumento questionário. Segundo Malhotra (2001, p. 179), o método Survey é constituído de um questionário estruturado dado a uma parte da população e destinado a provocar informações específicas dos entrevistados. Mediante as descrições, a pesquisa é de caráter quantitativo, objetivo, descritivo com desenho não experimental, que busca evidenciar e apresentar resultados precisos dos entrevistados, através dos questionários aplicados.

Segundo Sampieri et. al (2010, p. 224) em um estudo não experimental não se constrói uma situação, mas observa-se as já existentes, não provocadas de forma intencional pelo observador. (P. 252) precisa-se apenas definir se interessa ou não delimitar a população e que isso seja feito antes de coletar os dados.

A população da pesquisa para a análise concreta do estudo foi uma amostra de 48 alunos e 02 professores dos turnos matutino e vespertino, de 02 turmas de 3º ano, buscando verificar a relação da prática pedagógica dos professores com a aprendizagem em leitura e escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Francisco da Fonseca. O levantamento dos dados ocorreu no primeiro trimestre, mais precisamente na última quinzena do mês de maio de 2014.

Para a coleta de dados foi construída a ferramenta questionário, com perguntas claras e objetivas, um direcionado ao professor e outro ao aluno, resultando em uma redação descritiva ao traduzir com sigilo as opiniões. Segundo Mertens (2005, *apud* Hernandez Sampieri, 2010, p. 33), os instrumentos permitem uma análise do conteúdo através de categorias pré-estabelecidas contrastando os resultados com a teoria e as hipóteses.

O questionário elaborado para os 2 professores assim caracterizados:

P1, do turno matutino;

P2, do turno vespertino.

Este constituído por onze (11) questões, sendo quatro (04) relacionadas à caracterização do professor, seis (06) sobre a prática pedagógica utilizada na sala de aula e uma (01) destinadas a conhecer as dificuldades encontradas pelo professor no processo de ensino aprendizagem.

Quanto ao questionário destinado aos alunos, assim distribuídos:

25 alunos do turno matutino

23 alunos do vespertino.

Este construído com onze (11) perguntas, sendo cinco (05) relacionadas à prática pedagógica ministrada pelo professor em sala de aula, seis (06) caracterizando o aluno e o seu rendimento escolar.

De acordo com Hernandez Sampieri et. al (2010, p. 39), a análise de conteúdos estuda e analisa a comunicação de forma objetiva, sistemática e quantitativa, permitindo interferências válidas e confiáveis de dados com resposta a seu contexto. A análise documental foi uma técnica aplicada para o relato dos resultados. Segundo Godoy (1995) a análise documental é uma das técnicas que exprime maior confiabilidade, que busca identificar as informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse, constituindo em uma fonte estável, rica e de baixo custo.

O objetivo da construção das fichas foi para analisar a formação acadêmica e comparar a prática pedagógica dos professores com a aprendizagem em leitura e escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental. A intervenção para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa foi realizada em etapas, assim desenvolvidas: levantamento bibliográfico; apresentação da autora Ivanete Crecilda do Nascimento à escola para análise do PPP, plano de curso dos professores, visita as salas de aulas das duas turmas de 3º ano, dos turnos matutino e vespertino, para observações, iniciando-se desta forma o desenvolvimento do trabalho escrito; aplicação dos instrumentos de pesquisa, realizada em horário de aula, durante vinte minutos; seleção da coleta de dados obtidos para análise, interpretação, tratamento dos resultados e organização.

A seleção das informações para a construção da literatura foi realizada com critérios que proporcionaram significação, sistematização, compreensão do objeto pesquisado e dos resultados.

#### 4.-Discussão dos resultados

Os resultados obtidos na investigação e do teste das hipótese formuladas de onde foram retiradas as consequências, assim como as discussões, compõem esta etapa da dissertação que inicia-se com as respostas dos alunos aos questionários: 100% dos 48 alunos entrevistados possuem idade condizente com o ciclo estudantil.

Quadro n.01: Comparativos entre P1 e P2.

Questões/alunos	25 Alunos Prof.1 = P1	23 Alunos Prof. = P2
O gosto pelo estudo	08 gostam, 07 não, 10 um pouco.	15 gostam, 05 não, 03 um pouco
Interpretar o que lê	11 sim e 14 não.	19 sim e 04 não.
Produzir textos, ler o que escrever	11 sim e 14 não	19 sim e 04 que não
A motivação do professor quanto a leitura e escrita	25 motiva pouco	23 sim...motiva
O prof. utiliza o livro didático em sala de aula	13 sim, 07 não, 05 pouco	20 sim, 01 não, 02 pouco
O prof. utiliza recursos auxiliares	25 muito pouco	23 sim utiliza
Sugestões para tornar as aulas de leitura e escrita mais interessantes	A maioria que a prof. prover passeios, levá-los para assistir filmes, usar o computador, jogos e outros...	A maioria gosta da maneira como a professora ensina.
Quanto ao rendimento acadêmico	11 bom, 14 ruim	19 bom, 04 regular
Questões/Professor	Professor = P1	Professor = P2
Prática pedagógica motivacional	Um pouco	Sim, coloca em prática
Quanto ao uso do livro didático	Um pouco	Sim, utilizo
Quanto aos recursos auxiliares	Um pouco	Sim, utilizo
Para as aulas de leitura e escrita fossem mais interessante	Gostaria que seus alunos se tornassem mais participativos, que demonstrassem interesse pelos estudos, que conseguissem desenvolver a aprendizagem da leitura,	Os alunos deveriam ter mais compromisso e gosto pelos estudos.

	da escrita e da interpretação do que lê e escreve, e que todas as famílias fossem mais presentes na educação dos filhos	
Conteúdos planejados	São conforme a realidade dos alunos	São planejados e ou adaptados conforme a realidade dos alunos
O maior problema enfrentado no ensino da leitura e da escrita	Há falta de vontade, de interesse pelos estudos por parte de alguns alunos, falta de disponibilidade de quantidade suficiente de materiais concretos, recursos áudio visuais dentre outros por parte da escola, que atenda a demanda de professores e alunos.	Existe falta de interesse, gosto e compromisso do alunado em aprender os conteúdos ministrados e que acredita que a utilização de recursos diversificados e metodologias inovadas venham de encontro com os interesses dos alunos ao motivar mais as aulas

Fonte: A própria pesquisa (2014).

Em análise aos documentos na pesquisa realizada, constatou-se que os dois professores pesquisados, ou seja, 100% dos professores são do sexo feminino, possuem curso superior de Pedagogia, curso de pós-graduação em educação, Supervisão Escolar. Quanto ao grupo etário, o P1 possui idade entre 25 a 30 e o P2 entre 31 a 35 anos de idade.

Nesta situação, revelam-se que ainda jovens concluíram a faculdade e no percurso acadêmico tiveram acesso aos conhecimentos práticos pedagógicos voltados para a prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual atuam.

A formação docente é um fator fundamental para a atuação na profissão de professor. Ela não deve ser entendida como algo que se fecha em si porque o profissional deve procurar capacitações, cursos mais elevados, galgar conhecimentos que o deixe mais seguro de suas ações. Desta forma, ao ter convicção daquilo que ensina os alunos também adquirem mais confiança no professor.

O professor deve compreender que ensinar é abrir-se para a sua realização pessoal, sentir prazer pelo que faz e aprender ao mesmo tempo em que ensina, pois, os alunos possuem conhecimentos distintos e muito podem ensinar. No processo de aprendizagem se faz necessário que professor e alunos construam um canal de troca de conhecimentos e experiências.

Para tanto, o professor precisa ser um mediador, motivador da aprendizagem, ser curioso e conscientizar aos educando da importância do estudo para a vida estudantil, pessoal e profissional como um todo. Segundo Luckesi (2005), formar um educador é proporcionar meios para que ele prepare-se tecnicamente, filosoficamente, cientificamente e efetivamente para se tornar apto para executar sua prática docente. Isso, entretanto, não é suficiente porque tudo muda o tempo todo na educação, motivo este da necessidade de buscar novos conhecimentos constantemente e atualizações para acompanhar as evoluções.

Após a análise das respostas dos envolvidos na pesquisa, evidencia-se que os professores em suas práticas pedagógicas utilizam aula expositiva, jogos educativos, livros de histórias, trabalho em grupo, livro didático, TV, DVD, Data Show e Multimídia, no intuito de motivar as aulas e incentivar a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita.

Destacamos com mais clareza, conforme os instrumentos utilizados, que o P1 utiliza pouco os recursos em relação ao P2, conforme as informações a seguir. Quanto a utilização na prática pedagógica de aula expositiva, jogos educativos e livros de histórias para motivar a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita, os 25 alunos do P1 responderam que o professor utiliza pouco, enquanto os 23 alunos do P2, responderam sim.

Quanto o desenvolvimento de trabalho em grupo em sala de aula conforme a pesquisa, mostra que os 25 alunos do P1 e os 23 do P2 responderam sim.

Em consonância aos resultados quanto a utilização do livro didático, dos 25 alunos do P1, 13 responderam sim, 7 não e 05 pouco. Quanto aos 23 alunos do P2, 20 responderam sim, 01 não e 02 pouco.

O livro didático é distribuído gratuitamente pelo governo federal no Brasil, conforme as disciplinas do currículo e etapa escolar para todos os alunos gratuitamente.

Em consonância aos resultados sobre a utilização de recursos como, TV, DVD, Data Show e Multimídia, envolvendo assuntos relacionados a leitura e a escrita nas aulas, entende-se que os 25 alunos do P1 responderam pouco, enquanto os 23 alunos do P2, responderam sim. Percebe-se que o P2 é o que mais utiliza os referidos recursos.

No questionamento sobre o que poderia tornar as aulas de leitura e escrita mais interessantes, evidencia-se que os alunos do P1, sugeriram a professora a realização de passeio, assistir filmes, utilização de computador e de jogos.

Desta forma, vê-se o interesse dos alunos em sair da mesmice, exigindo uma postura do professor que atenda aos seus anseios com uma prática pedagógica atraente, enquanto, os alunos do P2, responderam que gostam da maneira como a professora ensina. Demonstram dessa forma satisfação pelas aulas.

As respostas dos professores ao questionamento acima citado são as seguintes: O P1 respondeu que gostaria que seus alunos se tornassem mais participativos, que demonstrassem interesse pelos estudos, que conseguissem desenvolver a aprendizagem da leitura, da escrita e da interpretação do que lê e escreve.

Relatou também que usa pouco os recursos didáticos, devida a pouca quantidade e diversidade dos mesmos que são do acervo da escola, destinados a todos os professores. Ressalta que possui compromissos pessoais com o salário que recebe, não sendo possível investir em materiais para motivar mais suas aulas, porém, percebe que quando os utiliza nas aulas os alunos prestam mais atenção.

O P2 respondeu que os alunos deveriam ter mais compromisso e gosto pelos estudos. Questiona que se tivessem mais recursos motivadores e diversificados, auxiliaram na aprendizagem dos alunos, porém, para investir, ficaria oneroso diante dos objetivos pessoais com o salário que recebe.

Informou que a motivação na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos é muito importante e que procura estar sempre buscando inserir inovações em seu planejamento diário. Neste contexto, percebe-se que os dois professores são favoráveis ao uso de recursos didáticos e fica evidente que o P2 utiliza-os mais em suas aulas do que o P1.

Entretanto, argumenta-se o seguinte: O P1 relatou que usa pouco os recursos didáticos, devida a pouca quantidade e diversidade dos mesmos que são do acervo da escola, destinados a todos os professores. Ressalta que possui compromissos pessoais com o salário que recebe, não sendo possível investir em materiais para motivar mais suas aulas, porém, percebe que quando os utiliza nas aulas os alunos prestam mais atenção. O P2 alega que se tivessem mais recursos motivadores e diversificados, auxiliaram na aprendizagem dos alunos, porém, para investir ficaria oneroso diante dos objetivos pessoais com o salário que recebe.

Informou-se também que a motivação na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos é muito importante, por isso, procura estar sempre buscando inserir inovações em seu planejamento diário. Desta forma, entende-se que o entrave maior encontrado na pesquisa, resulta-se na dificuldade do professor desenvolver uma prática pedagógica motivacional.

## **5.-Conclusão.**

Conclui-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada fundamental para a integração do indivíduo na sociedade. No entanto, esta tarefa é característica dos primeiros anos de escolaridade e quando estas habilidades não são dominadas, reflete no desenvolvimento do aluno, em todo o seu percurso acadêmico e profissional. Trata-se de uma temática que desperta um enorme interesse e que suscita a necessidade de investigação contínua, num processo de permanente atualização científica e pedagógica.

Conforme os resultados da pesquisa, acredita-se que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita depende do professor ministrar suas aulas com uma prática pedagógica motivacional em ambientes estimulantes, promotores da aprendizagem, ricos em oportunidades de leitura e escrita, onde o educador deverá ser um mediador da aprendizagem.

A origem e evolução da linguagem, da leitura e da escrita, assim como o conceito de dificuldade de aprendizagem e as implicações do Ensino Fundamental de 9 anos nas práticas alfabetizadoras são conhecimentos que nos auxiliam a compreender as evoluções até a atualidade. Neste contexto, vimos a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para haver aprendizagem dos demais conteúdos no 3º Ano do Ensino Fundamental.

O objetivo geral almejado foi alcançado através dos resultados analisados dos questionários. Ao comparar a prática pedagógica do professor com o desenvolvimento da aprendizagem e rendimento dos alunos, nota-se a importância da prática motivacional do professor, conforme melhor desempenho detectado nos alunos do P2.

Quanto ao problema científico: será que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil, relacionam-se com a prática pedagógica do professor?

Cabe reflexão sobre o assunto, mas há evidências que respondem positivamente, assim como na primeira hipótese: As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil, relacionam-se com a prática pedagógica do professor?

Diante desta afirmativa, constatou-se nos resultados dos questionários da pesquisa, que realmente as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da E. M. José Francisco da Fonseca, relacionam-se com a prática pedagógica do professor, ou seja, a prática pedagógica influencia na aprendizagem dos alunos de forma positiva ou negativa, dependendo da motivação a ela atribuída. Na segunda hipótese: As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E. M. José Francisco da Fonseca, situada em uma cidade da região norte do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil, não relacionam-se com a prática pedagógica do professor?

Conforme os resultados da pesquisa, afirma-se sobre a hipótese negativa, que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da E. M. José Francisco da Fonseca, relacionam-se com a prática pedagógica do professor, ou seja, a prática pedagógica influencia e muito na aprendizagem e rendimento dos alunos. Para concluir melhor as respostas as hipóteses, em análise aos questionários aplicados aos dois professores e 48 alunos das duas turmas de 3º Ano do Ensino

Fundamental, percebeu-se que o professor identificado como P2, ao utilizar diferentes metodologias e recursos didáticos na prática pedagógica, como: aula expositiva, jogos educativos, livros de história, TV, DVD, Data Show, multimídia, livro didático e trabalho de grupo, resultou em 22 alunos com rendimentos satisfatório, com média para aprovação no primeiro trimestre de 2014 de uma turma composta por 23 alunos.

Enquanto o professor identificado como P1, que utilizou pouco os recursos acima citados, porém, utilizou de trabalhos em grupo em sala de aula, constatou-se que 14 dos 25 alunos da turma, ficaram abaixo da média para aprovação. Considerando o alto índice de rendimento insatisfatório, abaixo da média dos alunos do professor identificado como P1, faz-se necessário que ele reflita e mude a sua prática pedagógica, utilizando diversos recursos e metodologias que despertem maior interesse dos alunos em estudar e aprender. De acordo com os resultados encontrou-se 25% de alunos que não gostam de estudar, 27% que gostam pouco, 38% que não interpretam o que leem com facilidade, não produzem textos, não leem suas escritas e 52% dos professores fazem pouco uso de recursos didáticos para motivar as suas aulas. Nesta situação, 63% dos alunos conseguiram um bom rendimento acadêmico em leitura e escrita, 29% regular e 8% ruim. Compreende-se que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, relacionam-se com a prática pedagógica do professor.

Os objetivos específicos propostos, foram cumpridos, analisados e relatados conforme os resultados contemplados nos questionários. Os professores pesquisados possuem graduação adequada para atuação docente nas séries iniciais, mas precisam mudar o modo de pensar e agir.

No desenvolvimento deste trabalho, na parte científica e da pesquisa de campo, ao identificar a prática pedagógica utilizada pelos professores do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Francisco da Fonseca, verificou-se que os mesmos mencionam favoritismo quanto ao uso de diversas metodologias em suas práticas pedagógicas para a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita, porém, a busca por diversidades e inovações é pouca, limitando-se aos que a escola oferece.

Muitos alunos se sentem desmotivados nas aulas por não compreenderem o que está sendo ensinado. É aí que entra a prática pedagógica motivadora do professor para dar sentido a aprendizagem, transformando o obrigatório em prazeroso. Quanto a interpretação dos alunos sobre o que escreve e lê, percebe-se que o melhor rendimento e aprendizagem são dos alunos do professor identificado como P2, que demonstrou realizar aulas mais atraentes.

Sabemos que muitos fatores interferem na aprendizagem dos alunos e diante desta pesquisa, constatou-se que os alunos são desinteressados, não interpretam o que escreve e lê, falta acompanhamento familiar e o professor possui dificuldade em motivar suas aulas. A partir das descobertas, propôs-se instigar reflexões para a promoção de uma prática pedagógica motivacional dos professores envolvidos,



chegando a conclusão que lhes faltam dedicação mais apurada, iniciativa de procurar meios e materiais alternativos para a confecção de materiais didáticos junto com os alunos, visando motivar, melhorar o rendimento acadêmico, a aprendizagem em leitura e escrita do alunado.

Acredita-se que a partir desta pesquisa e sugestões de atividades aos docentes, houve melhora na prática pedagógica, na aprendizagem e no rendimento dos alunos.

## 6.-Referências.

- Bastos, S. A. (1982). *A leitura e a escrita em Pleno Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense.
- Cagliari, L. C. (1995). *Alfabetização e Linguística*. 6 ed. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. (2004). *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bo, bu*. São Paulo: Scipione.
- Koch, I.V. (1997). A interação pela linguagem. 3ed. São Paulo, *Contexto*.
- Ferreira, A.B.H. (1975). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, A.B.H. (2009). *Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Positivo.
- Godoy, A. C. (1995). Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo V. 35. N 3, p. 20-29 março/abril.
- Guerra, L. B. (2002). *A criança com dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ene livros.
- Hilgounet, C. (2003). *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola.
- Houaiss, A. (2001). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Lajolo, M., Zilberman, R. (2006). *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Editora Ática.
- Brasil. *Lei nº.11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29. 30. 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.*
- Lens, W., Matos, L., Vans t. N.M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre.
- Knuppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba.
- Malhotra, N. (2010). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Macedo, S.M.M. (1999). *Cultivando o Prazer: o prazer de ler desde pequeno*. In. Salto para o Futuro: Ensino Fundamental, Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED.
- Nérici, I. G. (1989). *Metodologia do Ensino*. Uma introdução, 4ª Edição. São Paulo: Atlas.

- Nérici, I.G. (1993). *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas.
- Pinsonneault. A., Kraemer, K.L. (1993) Survey research in management Information systems: an assement, *Journal of Management Information System*.
- Sampiere, R.H., Collado, C.F., Lúcio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: MacGraw- Hill.
- Anuais, ANPED, 26, Caxambu. (2014). *Outros textos da 26 Reunião Anual*. Caxambu: ANPED, Recuperado de: <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>.
- Souza, E. M. (1996). *Problemas de aprendizagem, crianças de 8 a 11 anos*. Bauru: EDUSC.

## **A importância da formação do professor enquanto aprimoramento de práticas de ensino para a futura docência na educação especial e inclusiva no Estado do Pará.**

*(The importance of teacher education as an improvement of teaching practices for future teaching in special and inclusive education in the interior of the state of Pará)*

**Sérgio Pery da Silva Costa**

Docente e coordenador do curso de Ciências Contábeis da Faculdade Uninassau- Belém; Conselheiro do conselho regional de Contabilidade do Estado do Pará; Membro da câmara de desenvolvimento e da câmara de ética e disciplina do CRC-PA, Coordenador da comissão de coordenadores e professores do CRC-PA, Belém- Pará-Brasil.

*Páginas 181-195*

*Fecha recepción: 01-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

### **Resumo.**

Este estudo, um recorte da dissertação de mestrado, abordou a importância da formação do professor para a docência na educação especial e inclusiva, tendo como objetivo analisar a formação dos professores de pedagogia acerca do ensino das metodologias e dos recursos didáticos inclusivos, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto aos alunos especiais, desde a Educação infantil ao Ensino Fundamental do 5º ano. Contudo, optou-se por uma investigação do tipo pesquisa-ação-participante sob a abordagem qualitativa, junto aos gestores, professores e graduandos dos cursos de Pedagogia de quatro faculdades localizadas no estado do Pará. Observou-se, no entanto, que não há uma formação teórico-prática direcionada especificamente para a promoção de práticas inclusivas. Neste caso, as faculdades em questão, necessitam fazer alguns ajustes em seu Projeto Político Pedagógico para que possa atender às condições imprescindíveis ao desenvolvimento de suas práticas no processo ensino-aprendizagem com excelência.

**Palavras-chave:** inclusão; professor; métodos; recurso didático; sala de aula

### **Abstract.**

This study, a cut of the master's thesis, addressed the importance of teacher training for teaching in special and inclusive education, aiming at the training of teachers of pedagogy on teaching, methodologies and inclusive didactic resources, for the development of pedagogical activities with special students, from a kindergarten to elementary school in the 5th year. However, a participatory research-action research was chosen based on a qualitative approach, with the managers, teachers and graduates of the Pedagogy courses of four colleges located in the state of Pará. It was observed, however, that there is no theoretical-practical training aimed specifically at promoting inclusive practices. In this case, as colleges in question, they need to make some adjustments in their political-pedagogical projects to meet the conditions essential to the development of their didactic teaching-learning practices with excellence.

**Keywords:** inclusion; teacher; methods; resource; classroom

## 1.-Introdução.

Discutir a formação docente para que este profissional saiba atuar junto às crianças, jovens e adultos portadores de algum transtorno e/ou limitação que o impede de aprender /acompanhar os demais alunos de sala de aula regular, traz à tona uma reflexão acerca da formação do professor que atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; pois, no decorrer da formação de professores em cinco municípios do Estado do Pará (capital e quatro municípios do interior) observou-se a grande preocupação dos graduandos, com relação à oferta de conteúdos que lhes proporcionassem o aprendizado dos métodos e recursos para capacitá-los a trabalhar com crianças especiais, inclusas em turmas regulares de ensino.

A inquietação se tornou a motivação da investigação do mestrado. Procurou-se então, resposta para a seguinte problemática: “A formação de professor em Pedagogia promove o acesso a técnicas e recursos didáticos que auxiliam o professor na mediação do processo ensino-aprendizagem de alunos especiais inclusos em turma regular de ensino?”

Esta pesquisa teve como objetivo geral promover uma análise da formação do professor em Pedagogia acerca do ensino e da aprendizagem de metodologias e recursos didáticos inclusivos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, junto a alunos especiais na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

E como objetivos específicos, o estudo buscou: identificar na matriz curricular e ementas das disciplinas, o ensino de métodos e recursos inclusivos; conhecer as dificuldades de promover o acesso a métodos e recursos inclusivos de ensino de alunos especiais; conhecer as metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados na mediação do processo ensino-aprendizagem dos graduandos de pedagogia acerca da inclusão; assim como, conhecer a visão de educação especial e inclusiva que professores e graduandos de pedagogia têm acerca da educação de alunos especiais.

Segundo Biaggio (2007) houve um aumento gradativo de crianças com deficiências na Educação Infantil. Porém, no período de 2002 a 2006, este fato ocorreu de modo vertiginoso, imputando à escola, na figura do professor, promover a inclusão dessas crianças em turma regular de ensino, onde a metodologia e recursos não podem ser os mesmos que se aplica a uma turma de alunos ditos “normais”.

Os graduandos de Pedagogia visam o saber desenvolver atividades pedagógicas com alunos especiais; pois, a maioria absoluta já atua como professor na Educação Básica e tem no ofício a única forma de labor, ressaltando-se que no município há carência de oferta de empregos e um número expressivo de crianças em idade escolar.

Vale ressaltar, que a matriz curricular do Curso de Pedagogia já passou por reformulações fomentadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Antes da reforma advinda pela LDB nº 9.394/96, a formação do pedagogo se sustentava à luz da legislação do Parecer CFE nº 252/69 e da Resolução CFE nº 2/69, que viabilizava ao concluinte o direito de ministrar disciplinas pedagógicas do Curso Normal (Nível médio/técnico, antigo 2º Grau), também denominado Magistério de 2º Grau. As professoras que atuam no Ensino Fundamental (1º Grau de 1ª a 4ª séries) não necessitavam fazer o Ensino Superior, mas aqueles que cursavam e terminavam o Curso de Pedagogia eram habilitados a exercer Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional. O graduando deveria obrigatoriamente fazer a escolha de uma única habilitação, mas a LDB estipulou que para exercerem a função de professor na Educação Básica deveriam possuir o Ensino Superior completo. Esta prerrogativa legal também trouxe o apostilamento do diploma de Pedagogia, dando direito ao pedagogo de ministrar aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Mas, a formação para atender crianças portadoras de necessidades educativas especiais, não era vista dentro da matriz curricular do Curso de Pedagogia. Na Universidade Estadual do Pará (UEPA) havia o curso de graduação em Educação Especial que com o tempo foi extinto, ficando a formação dentro desta área de conhecimento, restrita a cursos livres e/ou de aprimoramento dado ao professor que desempenhava esta função em escolas da Rede Pública.

A educação da criança especial ficava restrita às escolas direcionadas ao trabalho diferenciado, tais como: Instituto Phelipe Smaldone para os surdos, Escola Alvares de Azevedo, destinada às crianças com dificuldades visuais; enquanto que, as crianças com incapacidade mental eram encaminhadas para a Escola Pestalozzi e assim por diante. Contudo é primordial que se estabeleça a seguinte pergunta: era adequada e suficiente a formação e capacitação dos professores que trabalhavam com estas crianças? Assim, a partir da legislação vigente, a matriz curricular do curso foi sofrendo adaptações e inclusão de disciplinas que possibilitassem uma formação abrangente e que este professor pudesse entender e viabilizar a inclusão de crianças com alguma limitação, em turmas regulares de ensino, mas incluir ou retirar disciplina não promoverá, de fato, o acesso aos métodos e recursos de ensino; assim como, não garantirá o saber necessário para desenvolver, com qualidade, atividades pedagógicas com crianças especiais.

A matriz curricular proposta e desenvolvida pelo MEC traz consigo uma orientação aos Institutos de Ensino Superior (IES) na organização, planejamento e elaboração dos cursos de Pedagogia, dando condições às instituições para realizarem adaptações de acordo com sua clientela e contexto social (Scheibe,2007).

## **2.-Discutindo conceitos e preceitos da Educação Especial e Inclusiva.**

Discutir acerca da inclusão de alunos especiais em turma regular de ensino e entrever a luta de indivíduos que eram invisíveis nas escolas seja ela pública ou

particular, a nomenclatura mudou, mas a discriminação acompanha quem é diferente no aprender e no estar em sala de aula.

O termo excepcional ficou lá atrás, mas de fato o que realmente mudou será que a escola de hoje inclui alunos ou promove uma inclusão que exclui. Segundo o relato dos graduandos de Pedagogia ainda é comum assistir alunos especiais afastados dos outros no espaço-tempo de sala de aula, ou ainda, realizando tarefa diferenciada dos demais da turma. O professor não promove a inclusão por que não quer ou porque não sabe? A responsabilidade da inclusão recai sobre as costas do professor, mas este tem que ser treinado, bem formado, informado, acesso a uma estrutura física e administrativa que viabilize a inclusão, mas ainda se assiste pais e gestores escolares dizendo ao professor que cabe a ele mediar a inclusão do aluno autista, cego, surdo, cadeirante, etc.

Vale lembrar, que a história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do "Instituto dos Meninos Cegos" (atualmente "Instituto Benjamin Constant") em 1854, e do "Instituto dos Surdos-Mudos" (atualmente, "Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES") em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial (Buono, 1993 e Mazzotta, 1996) e antes como ficava os cegos e surdos, não havia? Ou eram cidadãos brasileiros "invisíveis".

Depois de muito tempo meados da década de 90, no Brasil, iniciou-se as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar indo de encontro ao que se chamava de processo de integração, mas será que a escola e os profissionais que nela atuam estão preparados para incluir? ou apenas mudou-se o termo mais a prática continua a mesma.

Tem-se Educação Especial e Educação Inclusiva paradigmas que imputa atitudes educativas diferenciadas e motivam ações metodológicas e de recursos diferentes.

Quadro nº 01 – Quadro comparativo de aproximações e divergências.

Educação Especial	Educação Inclusiva
-Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. O intuito do atendimento era de adequar o aluno especial a realidade escolar e social da normalidade.	-Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais. Aqui o alunado será visto em sua diversidade e diferenças, logo o espaço escolar e social ira se adequar as particularidades dessas diferenças.
-Ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas	-Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.
- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no	-Ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem

<p>ensino regular. Era comum nas escolas públicas encontrar salas de atendimento especializado a alunos especiais, mas estes não frequentavam o mesmo espaço-tempo de sala de aula do alunos "normais" era somente o mesmo espaço escolar, mas não contato e/ou entrelaçamento dos alunos.</p>	<p>de todos. Nesta perspectiva a escola admite as diferenças e limitações dos alunos.</p>
<p>-Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e de aprendizagem. A cada limitação apresentada deve ser criado uma metodologia e um recurso que habilite o alunado a desenvolver suas potencialidades.</p>	<p>-Buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos, mas a escola e o professor devem também pensar em acessibilidade e a criação de métodos e recursos que facilitem a mediação do ensino e da aprendizagem</p>
<p>-Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. As condições para entrada e permanência do alunado.</p>	<p>-Provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola.</p>
<p>-Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade.</p>	<p>-O rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais. As pessoas envolvidas com a educação formal devem transpor as barreiras do preconceitos, do pré-conceitos que erguem as vendas da discriminação.</p>
<p>-Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.</p>	<p>- Formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação. Garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida</p>
<p>-Implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.</p>	<p>-Capacitar à escola para atender a todos os alunos. Garantia de apoio e serviços. Para tanto, deve se mexer na formação de professores, tendo um currículo mais abrangente e flexível que viabilize a (re)construção de atitudes diante do ensinar e do aprender.</p>

Fonte: Adaptado de Noronha & Pinto (2017).

As aproximações e divergências da Educação Especial e Educação inclusiva ficaram nítidas no quadro acima exposto, dando condições de melhor entendimento de ambas, sabe-se que o advento da educação inclusiva é o resultado da evolução do conceito de educação especial, pois na história da educação especial é notório afirmar que até final do século XVIII, não se consideravam educáveis as crianças que tinham alguma limitação e posteriormente estas mesmas crianças foram denominadas "alunos com necessidades educativas especiais" conseqüentemente poderiam ser educadas (Arribas, 2004).

Coll, Marchesi & Palácios (2004), chamam a atenção que na perspectiva da Educação Inclusiva a escola se adapte à diversidade de seus alunos. A Educação Inclusiva traz como eixo central da sua propositura e discussão a diversidade e nessa perspectiva o sentido inclusivo se implica em visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras.

A eliminação das barreiras educacionais e sociais, se dá desde a formação pedagógica na construção de atitudes diante do educar pessoas, onde a deficiência é encara como apenas um limitação que deve e pode ser transposta, onde todos tem direito e condições de aprender, cabe ao professor adequar sua ação pedagógica aos contornos do ser e do estar no mundo e com o mundo de seus alunos seja este na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, para tanto a formação acadêmica do professor deve ser ampla e fundamentada, onde teoria e prática se confundem e se misturam não ação do conhecer.

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

Optou-se por realizar o tipo de pesquisa-ação-participante, sob a ótica da abordagem qualitativa, com o intuito de perceber como está sendo desenvolvendo a formação em Educação Especial e Inclusiva dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Para tanto a investigação se deu junto aos graduandos dos cursos de Pedagogia de uma Faculdade com sede no bairro do Telégrafo, no município de Belém (capital do Estado), com turmas também nos municípios de Santana do Capim, Ipixuna do Pará, Mãe do Rio e Aurora do Pará (interiorização).

A coleta de dados foi realizada a partir de aplicação de questionário, contendo cinco perguntas semiestruturadas, para cem graduandos (amostragem não probabilística), sete professores dos cursos de Pedagogia das disciplinas: Didática, Planejamento Educacional, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de História, Psicologia da Aprendizagem e Educação Especial. A escolha dessas disciplinas deu-se em decorrência das mesmas constituírem a base da atuação



pedagógica do professor (pedagogo) no espaço-tempo de sala de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, seja no espaço público ou privado.

Realizou-se análise documental dos planos de ensino de cada disciplina, buscando verificar a metodologia e os recursos utilizados pelos professores, na realização das aulas junto aos graduandos de Pedagogia nos municípios citados acima.

A direção e a coordenação geral da Faculdade deram a devida permissão para a realização da pesquisa, todavia se abstiveram de participar da investigação. Somente as coordenações locais aceitaram participar das entrevistas e aplicação do questionário.

Todos os graduandos que participaram da investigação encontravam-se cursando o 4º período do curso e já atuavam na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) pela Secretaria Municipal de Educação de cada município, conseqüentemente já enfrentavam as dificuldades inerentes ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com alunos especiais, incluso em turmas regulares de ensino.

A pesquisa-ação, por ser participativa, supõe uma co-implicação no trabalho dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no projeto, onde se faz intercâmbio, socialização das experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa (Baldissera, 2001, p.8).

#### **4.- Discussão dos resultados.**

4.1.-O Campo de Investigação: entre o ideal e o real da formação docente.

Os dados de campo foram colhidos durante o período de fevereiro de 2014 a maio de 2015. Todos os graduandos participantes deste estudo já atuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e traziam suas inquietações acerca da falta de preparo para desenvolver atividades pedagógicas com crianças especiais.

Assim, realizou-se o acompanhamento dos alunos do 4º ao 6º períodos, podendo entrever a evolução da percepção da inclusão de técnicos, professores e graduandos e como se deu a construção ou desconstrução da inclusão.

As aulas ocorriam em escolas estaduais e municipais, sendo que somente na cidade de Ipixuna do Pará, a escola cedida apresentava excelente estrutura e dispunha de equipamentos multimídia, o que viabilizava boas condições aos professores para ministrarem suas aulas. Nos demais municípios, as escolas eram precárias, com falta de carteiras, salas sem iluminação e sem ventilação adequada, ou seja, sem uma estrutura mínima para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, refletindo o desleixo do governo municipal diante da educação pública.

Os graduandos veem no curso de Pedagogia, a possibilidade de obter condições metodológicas e de recursos didáticos para desenvolverem as atividades

pedagógicas junto aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, que apresentem alguma deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem. Contudo, no decorrer do curso eles alegam perceber que a realidade não é como os mesmos pensavam ou acreditavam ser.

Por intermédio de aplicação de questionário, observação e entrevistas coletou-se dados que se apresenta abaixo, em forma de quadro-síntese. As respostas dos atores investigados expõem as mais relevantes colocações e impressões citadas pelos mesmos.

Quadro nº. 02: Inclusão no espaço-tempo de sala de aula.

Visão da gestão do Curso de Pedagogia	Visão dos professores do Curso de Pedagogia	Perspectiva dos graduandos do Curso de Pedagogia
-Que o professor esteja preparado tecnicamente para enfrentar uma sala de aula com crianças especiais e possa mediar o ensino-aprendizagem com excelência e se o Curso dá esta condição de realização de preparo e de promoção de projetos inclusivos.	-De forma geral o Curso de Pedagogia viabiliza esta condição de preparo legal e viabiliza uma construção de espaço inclusivo	-O curso nos dará condições de incluir crianças com deficiência em turma regular.
-Dar condições de atuação do futuro professor, que ele consiga promover a inclusão de alunos surdos, cegos etc.	-Temos restrições em dizer que o curso prepara de fato o professor para saber desenvolver atividades inclusivas em sala de aula.	-Sei que é difícil entender tudo, mas o curso dará o necessário a ser aprendido
- O Curso viabiliza o entendimento e aplicação de métodos e recursos que promovem a inclusão, agora cabe ao alunado pôr em prática e se dedicar no fazer a inclusão	- Inclusão é permitir que todos aprendam com qualidade dentro de um mesmo espaço sem diferenças	- Se torna difícil aprender quando descobrimos que existem muitas coisas que desconhecíamos
	- O alunado espera muito de cada professor, mas também estamos em formação acerca da inclusão. Ainda é uma prática que se encontra em	

	construção	
--	------------	--

Fonte: Campo de investigação (2014-2015).

Observou-se três visões distintas acerca da perspectiva da inclusão, que denota uma visão tendenciosa por parte da gestão da Faculdade, em disseminar o produto da Instituição, que se torna sem efeito quando as salas cedidas para as aulas são de péssima qualidade e não há laboratório (Brinquedoteca) para treinamento prático de métodos e construção de recursos didáticos.

Outro fator observado foi que os graduandos já atuavam na área educacional; mas, precisamente na gestão de sala de aula necessitavam ser acompanhados de perto no período dos estágios curriculares, que era o momento de reflexão da prática de sala de aula.

Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico- prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendermos a superação da fragmentação entre elas, a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (Pimenta & Lima, 2004, p. 34).

Pimenta & Lima (2004) apontam a importância da realização do estágio para a formação do futuro professor, afirmam ainda ser este, o momento de análise de posturas, de técnicas, de recursos, dentre outros, que fazem o ofício de professor.

Bueno (1993), afirma que no ano de 1986 a expressão "alunos excepcionais" foi substituída por "alunos portadores de necessidades especiais", que imprimiu na prática um novo olhar do fazer junto a alunos com algum tipo de deficiência, dando-lhes condições de serem atendidos dentro da educação formal. Este olhar está presente nas colocações dos professores do Curso, mas relatam que esta nova postura ainda se encontra muito longe da realidade que os graduandos enfrentam em seus municípios. Em geral, estes se encontram em escolas que os papéis do inspetor, da merendeira, da servente são assumidos pelo professor de sala de aula.

A inclusão que se ensina no espaço-tempo de sala de aula fica reduzida à teoria porque na prática não se consegue realizá-la a contento, em virtude de duas situações importantes. A primeira está relacionada à figura do professor, que ensina, mas não possui os conhecimentos adequados para entender e promover metodologias e recursos que promovam a inclusão de forma adequada e a segunda, está ligada ao fato de que há professores que possuem conhecimentos somente teóricos, conseqüentemente não conseguem produzir conhecimentos práticos que auxiliem o futuro professor a enfrentar a diversidade de aprendizagem e de ensino de alunos "normais" e especiais, excepcionais, portadores de necessidades especiais etc..., não importa o conceito dado ao aluno que possui alguma limitação, mas é

fundamental que haja consciência de que este precisa ser educado e inserido no mundo do conhecimento.

No que concerne aos futuros professores, eles estão na ponta do atendimento da criança, jovem ou adulto portador de alguma limitação que prejudique o aprendizado. O grande problema é que os graduandos já são professores em seus municípios de origem e possuem, em média, trinta alunos na Educação Infantil e quarenta alunos no Ensino Fundamental, onde mesmo tendo alunos especiais no espaço-tempo de sala de aula, o número de "normais" não diminui. Assim, a grande dificuldade do professor (graduando) é de mediar o ensino e a aprendizagem de crianças especiais inclusas em turmas regulares, pois tinham a ideia que o curso de Pedagogia iria viabilizar a teoria e a prática adequada para promover a inclusão, fato este que não ocorreu.

Quadro nº.03. - Metodologias e recursos de aprendizagens de crianças especiais.

Atitude da gestão do Curso de Pedagogia	Atitude dos professores do Curso de Pedagogia	Atitude dos graduandos do Curso de Pedagogia
-Com toda a certeza o curso de Pedagogia prepara os futuros professores para atuar em qualquer espaço escolar e a trabalhar com diferentes alunos e suas individualidades	-Impossibilidade de produzir conhecimento que venha a dar conta da necessidade que os graduandos precisam	-Desânimo diante da ausência de aprendizagem especializada no desenvolvimento da inclusão.
	-Não há estrutura para ensinar aos graduandos os métodos e recursos para mediar a educação de crianças inclusas.	-Falta de habilidade em saber desenvolver atividades pedagógicas junto a alunos especiais inclusos.

Fonte: Campo de investigação (2014-2015).

O curso de Pedagogia deveria proporcionar o acesso a métodos e recursos didáticos que, de fato, promovam a inclusão de alunos, seja no espaço-tempo de sala de aula na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, por se constituírem em etapas de escolaridade extremamente importantes para o desenvolvimento e/ou crescimento do indivíduo. É importante ressaltar que, quanto mais cedo iniciar a estimulação da criança especial, melhor será a adaptação deste dentro da escola, no seio familiar e social; mas, é importante que o professor tenha domínio do que está fazendo junto ao aluno incluso em turma regular.

Nas respostas obtidas percebe-se a discrepância entre a gestão e os professores e graduandos; pois, dizer que se produz ou (re)elabora conhecimentos que auxiliam o professor na inclusão de alunos especiais não é suficiente. É imprescindível que a Inclusão aconteça, verdadeiramente, na prática em sala de aula e no dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem. Os professores reconhecem a precariedade da

formação com relação a métodos e recursos de ensino e de aprendizagem de alunos especiais e os graduandos possuíam o anseio de saber e conhecer, para conseqüentemente, poder atender qualitativamente, seus alunos no espaço-tempo da sala de aula.

A Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil,1996) reafirmam um modelo de "escola para todos"; entretanto, para que isso se concretize, a instituição escola deve atender as necessidades individuais de cada aluno e obviamente, o professor deverá estar preparado para entender e atender as diversidades que compõem o espaço-tempo de sala de aula, assim a formação do professor deve viabilizar o conhecimento devido acerca de uma didática inclusiva que possa mediar o ensino e a aprendizagem de alunos "normais" e especiais inclusos em turma regular.

Com relação à análise documental, solicitou-se o acesso ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, ao Projeto de Extensão, Projeto de Pesquisa, Ementas das disciplinas e aos Planos de Ensino de cada professor. O intuito era de perceber se haviam sido previstos métodos e recursos didáticos inclusivos que atendessem a diversidade do alunado, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, na formação de professores.

Depois de rever os documentos inúmeras vezes, percebeu-se que no Projeto do Curso há colocações que contribuem para o desenvolvimento de atitudes, conteúdos, métodos e recursos inclusivos, mas tão somente um documento legal foi aprovado junto ao Conselho Nacional de Educação seguindo os direcionamentos legais do MEC, normatizados a partir das seguintes publicações ministeriais:

Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;

Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;

Parecer CNE/CP nº 3/2007, aprovado em 17 de abril de 2007 Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006;

Parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009 Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento.

No tocante às Ementas e Planos de Ensino: o previsto no Projeto não se encontra disposto nos planos de ensino; porém, há indicativos nas Ementas. Observou-se que na prática do planejamento dos professores do Curso não há, de fato, o pensamento inclusivo na organização dos planos e a grande maioria dos livros utilizados no planejamento não são disponibilizados para o acesso dos graduandos, até mesmo sendo inviável levá-los até os municípios para que os mesmos tenham contato direto com obras, tais como: Orientações do MEC (BRASIL, 2001, 2005, 2006 e 2009), Mazzotta (1999), Parolin (2006), Pacheco (2007), dentre outros.

Somente nas disciplinas Psicologia da Aprendizagem e Educação Especial havia indicação de livros e artigos que trabalhavam métodos e recursos de ensino inclusivo; contudo, a prática não ocorria, os saberes permaneciam somente na teoria, deixando assim, uma lacuna no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos graduandos.

Os planos de ensino dos professores não continham ações didáticas inovadoras e de apropriação de métodos e recursos de ensino destinados a alunos portadores de alguma limitação, tem-se uma sala de aula composta de alunos "normais", cegos, deficientes auditivos, cadeirantes, autistas e hiperativos, dentre outros. O professor deverá estar preparado para enfrentar essa diversidade e promover a mediação do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos que se encontram no espaço-tempo de sala de aula.

Fusari (1990), afirma que a competência teórica do professor se encontra em preparar /planejar o cotidiano de suas aulas e para isso deve conhecer seu alunado, adaptando conteúdo, métodos e recursos para que possa ter êxito na mediação do processo ensino-aprendizagem.

Para que a sala de aula se torne inclusiva, se faz importante que o professor realize adaptações curriculares e adeque organização e tempo pedagógico. Outro fator pertinente se faz com relação ao número de alunos em sala de aula, neste sentido acredita-se que 25 alunos (entre eles apenas dois alunos com deficiência) é o número máximo em cada espaço-tempo de sala de aula, para que o professor consiga administrar, de forma competente, uma classe inclusiva, deve-se também olhar a estrutura física da escola e os recursos disponíveis para que seja realizada a inclusão de fato (Brasil, 2001).

## **5. -Conclusão.**

A Educação Inclusiva, de fato e de direito, está longe de acontecer na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; pois, no decorrer do levantamento dos dados em campo, percebeu-se o que muito se discutia nas aulas do mestrado, que é o fato de que se está realizando uma inclusão que exclui, por falta de inúmeras dificuldades e adversidades, que por sua vez, prejudicam o desenvolvimento da mediação do ensino e da aprendizagem inclusiva.

Presta-se atenção para a acessibilidade predial, pede-se estrutura melhor para promover a inclusão, tem-se legislação garantindo o acesso e permanência do aluno especial, mas ainda fecha-se os olhos para a formação do professor, afirmando que este encontra-se preparado para atuar junto aos alunos "normais" e especiais e atender as necessidades de todos de maneira igualitária, contrariando a realidade nua e crua da falta de preparo dos professores. Seja na colônia nos Interiores do Estado do Pará ou na capital, o professor é apontado como o único responsável pelo êxito ou falha do processo de inclusão.

As instituições superiores de ensino que formam professores (Pedagogos) organizam suas matrizes curriculares do Curso e acreditam que, somente colocando uma ou mais disciplinas que discutem a inclusão ou que instrumentalizam o futuro professor no atendimento pedagógico de alunos especiais é o máximo a ser feito, mas em contrapartida a prática a ser ensinada se distancia a cada dia do ideal de inclusão, preconizada pela legislação e estudiosos da área.

Na didática ensinada e aprendida na Faculdade, foco da investigação, há uma fragmentação entre a teoria e a prática dos conteúdos ensinados e (re)elaborados no desenvolvimento da formação do professor que atuará na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Ter um ou mais conteúdo que discutem a inclusão não instrumentaliza o graduando na efetivação do processo inclusivo, tem-se formandos angustiados em saber que nada sabem acerca de métodos e recursos didáticos inclusivos, que não foram contemplados com a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, que não aprenderam a ler e escrever em Braille, que não sabem utilizar o Programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) na mediação do ensino e da aprendizagem de alunos autistas, ou ainda, a desenvolver atividades práticas de socialização e de estimulação de aprendizagem utilizando a ludicidade.

Métodos e recursos destinados à inclusão e desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, emocional dentre outras, passaram despercebidas pelos graduandos do Curso de Pedagogia, mas estes já atuam como professores e tinham a pretensão de mudarem as suas práticas pedagógicas, fato este que possivelmente não irá ocorrer. Neste sentido, faz-se as seguintes recomendações à Faculdade:

Reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso;  
Promoção de cursos de atualização para os professores do Curso;  
Revisão e atualização da disciplina de Estágio Supervisionado;  
Construção de uma Brinquedoteca para viabilização da prática docente dos graduandos;  
Promoção de oficinas de recursos e metodologias didáticas aos graduandos com o foco na inclusão;  
Desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa junto aos graduandos de todos os polos;

Atualização das ementas das disciplinas, citando artigos e livros atualizados, como bibliografia básica a ser desenvolvida no espaço-tempo de sala de aula, dando prioridade para autores que discutem sobre educação inclusiva;  
Fomento do intercâmbio entre os graduandos da Faculdade com outras instituições de ensino superior;  
Promoção de eventos, como a Semana Acadêmica, unindo os graduandos de todos os polos da Faculdade para que os alunos vivenciem a ciência apreendida no espaço-tempo de sala de aula.

Ressalte-se que as ações aqui sugeridas estão de acordo com a percepção dos pesquisadores, a partir das análises dos dados colhidos em campo de investigação.

## 6.-Referências.

- Almeida, W. A. de. (2008). Educação Especial: Desafios E Conquistas No Processo De Inclusão. *Revista Igapu*, nº 1.
- Arribas, T. L. (2004). *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-Ação: uma metodologia do "Conhecer" e do "Agir" coletivo. *Sociedade em debate, Pelotas*, 7(2):5-25, Agosto.
- Biaggio, R. (2007). A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança*, nº 44, Brasília; MEC, novembro.
- Bueno, J.G.S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Bueno, J.G.S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre o Desenvolvimento*. São Paulo, vol. 9.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília: DF. MEC.
- Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC. SEF, SEES.
- Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP.
- Brasil. (2005). *Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, CNE.
- Brasil. (2006). *Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006*. Diretriz para curso de Pedagogia. Brasília: DF, CNE.
- Brasil. (2005). *Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: DF, CNE.
- Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: DF, CNE.
- Brasil. (2007). *Parecer CNE/CP nº 3/2007, aprovado em 17 de abril de 2007*. Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: DF, CNE.



- Brasil. (2009). *Parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009.* Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento.
- Coll, C., Marchesi, J.P.Á. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.* vol. 3. 2. ed., Porto Alegre: Artmed.
- Fusari, J.C. (1990). *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de resposta.* Série Idéias, São Paulo: FDE, nº. 8.
- Lima, I.M.C. (2006). A singularidade do olhar. In: *Revista da FAGED. Universidade Federal da Bahia.* Salvador: Faculdade de Educação, v. 10.
- Mazzotta, M. (1999). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez.
- Noronha, E.G., Pinto, C.L. (2017). *Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências.* Recuperado de: [http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos/E\\_DUCA](http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/E_DUCA).
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.* Porto Alegre: Artmed.
- Parolin, I. C. H. (2006). *Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.* São José dos Campos: Pulso Editorial.
- Pimenta, S.G., Lima, M. (2004). *Estágio e Docência.* 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, R.M., Lima, I.M.C. (2012). *Um olhar sobre o processo interativo nas salas de aula da educação infantil inclusiva.* VI Colóquio Internacional. "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão, SE. Brasil, 20 a 22 de setembro.
- Scheibe, L. (2007). *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.* Cadernos de Pesquisa. v. 37.
- Unesco, MEC, Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação.* Brasília: CORDE.

**A permanência e o sucesso dos alunos das escolas de tempo integral no município do Jaboatão dos Guararapes na perspectiva dos pais.**

*(The permanency and success of full-time school students in Jaboatão dos Guararapes county under the parents' perspective)*

**Francisco José Amorim de Brito**  
Secretaria de Educação (Estado de Pernambuco – Brasil)

*Páginas 196-213*

*Fecha recepción: 01-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

**Resumo.**

Este artigo é um resumo da dissertação de mestrado, de minha autoria, em Ciências da Educação, que defendi em julho de 2017, na Universidade Autônoma de Assunção – UAA, que analisou se a permanência dos alunos das escolas de tempo integral influencia ou não no sucesso escolar deles. Utilizamos a pesquisa documental e a aplicação de questionários, com 547 pessoas pesquisadas em três grupos: alunos, professores e pais. A pesquisa traz em seu bojo contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cavaliere. Entre as duas constatações encontradas na pesquisa, uma delas mostrou que o sucesso escolar dos alunos das Escolas de Tempo Integral do Jaboatão dos Guararapes, acontece por conta da permanência o dia todo na escola com atividades pedagógicas diversificadas; de um acompanhamento pedagógico sistemático; de uma rotina diária de acordo com as especificidades e singularidades de cada escola; e da articulação e integração da escola com a comunidade/família.

**Palavras-chave:** educação integral; escolas de tempo integral; permanência; sucesso escolar; família; acompanhamento pedagógico

**Abstract.**

This paper is a summary of the masters dissertation, written by myself, on Education Sciences, which was defended in July 2017, at Universidade Autônoma de Assunção – UAA, that analyzed if the permanency of students in full-time schools influences or not their scholar success. We utilized documental research and the application of questionnaires with 547 among three groups: students, parents and teachers. The research brings at its core, contributions from Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro and Cavaliere. Among the two confirmations found on the research, one of them showed that the scholar success of full-time students in Jaboatão dos Guararapes, happens because of their permanency at school all day long through diverse pedagogical activities; a systematic pedagogical monitoring; a daily routine according to the specifications and singularities from each school; the articulation and integration of the school with the community/family.

**Keywords:** full-time education; full-time schools; permanency; scholar success; family

## 1.-Introdução.

A educação da população brasileira está longe de se constituir numa preocupação recente. As demandas por escolarização e pelo prolongamento dos níveis de escolaridade se intensificam desde meados do século passado, provocando reformas profundas, que estendem a escolaridade obrigatória e anunciam a democratização da educação. Mas as respostas do Estado são lentas e graduais: a expansão das oportunidades escolares efetiva-se, sobretudo pela via privada, excluindo as populações mais pobres; as áreas rurais permanecem por um longo período completamente à margem dos sistemas educacionais; o ensino público é marcado pela evasão e repetência; os percursos escolares são cindidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos art. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07).

Analisando a política municipal de educação de Jaboatão dos Guararapes, percebe-se que ela foi elaborada com vistas a corresponder à realidade do município e com o objetivo de que suas demandas tenham repercussão nas políticas públicas sociais integradas, numa perspectiva de oferecer uma educação de qualidade social aos munícipes. Nesse sentido, consideram-se os princípios humanistas, as concepções educacionais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável, destacando-se os seguintes eixos: a) Qualidade Social da Educação; b) Gestão Democrática Participativa; c) Valorização Profissional da Educação: (formação, remuneração, carreira e condições de trabalho); d) Financiamento da Educação.

Nesse contexto o município do Jaboatão dos Guararapes, implantou em dez escolas municipais a Educação Integral (ETI), alcançando em três anos resultados significativos nos índices e indicadores educacionais dessas escolas, conforme educacenso do Ministério da Educação - MEC.

Percebendo que os índices da eficiência interna dessas escolas estavam bem acima da média brasileira, e que também, as mesmas estavam obtendo bons resultados nas avaliações em larga escala dos governos federal e estadual, isso, gerou em nós, a busca pela investigação do que estava acontecendo na relação permanência e sucesso escolar. É importante sabermos a relação existente entre a permanência e o sucesso escolar dos alunos nessas escolas, em especial nos alunos do 9º ano, por ser ano final de uma etapa da educação básica no Brasil.

Neste sentido, o presente trabalho visou responder a seguinte questão de pesquisa: A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do município do Jaboatão dos Guararapes influencia no seu sucesso escolar?

Nesse contexto, tentando resolver o problema abordado, buscamos na nossa pesquisa ter como objetivo geral: Analisar a relação existente entre a permanência e o sucesso escolar dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do Jaboatão dos Guararapes.

Visando (atender o objetivo geral acima citado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Observar a atuação dos pais na questão da permanência e do sucesso dos filhos nas escolas de tempo integral; b) Comparar o sucesso escolar dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral, com os alunos do 9º ano que estudam em um único turno escolar; c) Analisar a posição dos professores sobre a permanência e o sucesso escolar dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral.

Considerando o problema apresentado neste trabalho, pressupomos as hipóteses que poderiam estar relacionadas com o que queríamos alcançar na pesquisa: a) A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral de Jaboatão, tem influenciado o sucesso escolar dos mesmos. b) A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral de Jaboatão, não tem influenciado seu sucesso escolar. Buscamos nessa pesquisa receber contribuições dos alunos, dos professores, dos pais, e da secretaria de educação do município, através de questionários e de pesquisas documentais para encontrarmos a relação existente entre a permanência e o sucesso desses alunos das escolas de tempo integral do Jaboatão dos Guararapes.

## **2.-Marco Teórico.**

### **2.1).-A Nova Identidade da Escola Fundamental – A Escola de Tempo Integral.**

A escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez. Enquanto se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. A isso se seguiu o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX. Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores.

Nesse último período, firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. O coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado a políticas públicas erráticas e inadequadas (Cunha, 1995) bem como a tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidou a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública brasileira.

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente

escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida. A posição dos professores em relação ao problema é contraditória. Para alguns professores prevalece a recusa formal em assumir esses papéis, não considerados típicos de sua identidade profissional. Entretanto, apesar da recusa "teórica", revela-se também um reconhecimento tácito da inevitabilidade desse caminho. Na prática, aumentam as ações com sentido educacional preliminar e pouco específico, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também nos anos finais.

Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira.

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. Os programas "Bolsa escola", as mudanças nos critérios de organização de turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética, e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação de seu projeto pedagógico, a programação de "Dias Nacionais" da família na escola são medidas que pretendem conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento. Em suma, parece delinear-se uma realidade em que as necessidades sócio integradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira.

Busca-se, de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo ethos escolar. Não é por outro motivo que as secretarias de educação desenvolvem, em muitos estados brasileiros, programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de "reforço" da aprendizagem.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos

numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

Em vista disso, acreditamos que uma das saídas para melhorarmos as ideias e as práticas pedagógicas é a Educação Integral, ou seja, a nova identidade para a escola fundamental é a Escola em Tempo Integral.

Encontramos nos fundamentos da concepção de Educação Integral, aqueles elementos que possam responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório. Sabemos que a busca de uma nova identidade sociocultural para a escola não se esgota em seus temas internos. Está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade. Nos limites deste texto, refletir sobre o fenômeno da ampliação das funções da escola e sobre as bases teóricas da concepção de Educação Integral significa buscar as ligações e rompimentos entre “vida” e educação escolar, tentando desvelar possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que vivemos. Entretanto, o tema Educação Integral é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo. Optamos pela abordagem da corrente filosófica pragmatista, enfocando o pensamento de John Dewey e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. Com isso, fomos levados a revisitar o movimento liberal reformador da Escola Nova, que teve grande influência na educação brasileira por meio, principalmente, dos escritos e ações de Anísio Teixeira.

## 2.2).-Sucesso Escolar dos Alunos.

Segundo Philippe Perrenoud (2002, PP 27-29), a ideia de sucesso escolar é entendida hoje em dois sentidos:

- a) De modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;
- b) Com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto: são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros.

Existirá uma relação entre esses dois “níveis de sucesso”? Acreditamos que sim. Não se poderia imaginar um estabelecimento que obtenha êxito enquanto a maioria de seus alunos fracassam. O sucesso de um estabelecimento poderia então estar associado à soma dos êxitos individuais de seus alunos. Da mesma forma que se pode classificar as nações em razão do número de medalhas olímpicas obtidas por seus atletas, as escolas poderiam ser classificadas segundo a proporção dos alunos que obtêm êxito nos estudos. No entanto, as coisas não são assim tão simples, em virtude de, pelo menos, três razões: a) A reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, no ingresso e no decurso da

escolaridade. Não se pode desconsiderar as "racionalidades desiguais" (Grisay, 1988) dos sistemas escolares, que levam certos estabelecimentos a defender sua reputação rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los. b) Não podemos nos ater aos desempenhos de alto nível, nem mesmo aos de nível médio, e desconsiderar a dispersão. Um estabelecimento deveria levar todos seus alunos a um nível aceitável e não deveria se contentar em compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes. c) Não se pode comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano.

Um bom estabelecimento não pode, portanto se definir unicamente em função do número de bons alunos que possui. Há ainda outra complicação: o significado dos índices habituais de sucesso escolar dos alunos – taxas de promoção, notas, porcentagens – varia segundo o contexto. A mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas diferentemente de um estabelecimento e até de uma classe a outra, uma vez que as notas resultam em geral de uma comparação local entre alunos que seguem o mesmo programa. Assim um aluno médio pode parecer excelente numa classe muito fraca e mediocre numa classe muito forte. Para que uma comparação entre estabelecimentos seja rigorosa, as avaliações internacionais substituem esses índices de alcance local por dados padronizados, levando todos os alunos a se submeterem ao mesmo programa no sistema escolar.

A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela a grosso modo ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo que se reputa ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar. A escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importa em que classe e em que tipo de estabelecimento: a sociedade não pode hoje tolerar que um quarto dos alunos na média brasileira, repitam de ano. A avaliação, inscrita no funcionamento "normal" do sistema escolar, é, pois modulada em função dos contextos locais e dos contratos didáticos, de modo que se mantenha psicologicamente sustentável e socialmente aceitável. Mas as avaliações de sistema, que permitem comparar dados, não possuem tais restrições e podem "levar a sério os objetivos de formação", o que supõe não somente construir um outro quadro das desigualdades em razão da padronização das provas, como também estimar de modo menos favorável a eficácia do sistema.

Outra contradição: enquanto o sucesso "rotineiro" é feito de uma miríade de avaliações que pontuam e reorientam a carreira escolar, referindo-se cada uma a um fragmento do currículo, as avaliações em larga escala voltam-se para as aprendizagens consolidadas no fim dos cursos, o que engendra outra representação das desigualdades e da eficácia do sistema educativo. Entende-se que os vieses, os efeitos de contexto e outras perversões docimológicas conduzem os especialistas a atribuir apenas uma confiança limitada às avaliações feitas pela escola, essa

contabilidade opaca de onde provêm notas cujo significado é incerto em termos de aquisições reais. Parece lógico que quem concebe avaliações de sistema sucumba à tentação de ignorar as avaliações produzidas pelos professores ou outros examinadores dentro do funcionamento de rotina do sistema educacional.

Essa dissociação entre as avaliações feitas pela escola e os dados de avaliações em larga escala, que visam, legitimamente, a neutralizar os efeitos do contexto local, pode, entretanto introduzir outros vieses igualmente graves. As avaliações externas que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel. Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento dos dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas.

Os sistemas educacionais correm, nesse caso, o risco de instalar-se progressivamente numa situação de dupla definição institucional do sucesso dos alunos:

- Uma, mais tradicional, remete à avaliação corrente feita pelos professores e por outros examinadores, durante ou ao fim do ano escolar. Não se sabe bem o que essa avaliação abrange, o certo é que as normas e as formas de excelência valorizadas não são homogêneas. Em contrapartida, essa avaliação leva em conta o que foi ensinado. É ela que representa papel decisivo na determinação da carreira escolar.
- Outra, que independe do funcionamento ordinário das classes e dos estabelecimentos, serve-se de instrumentos padronizados concebidos com base no currículo formal e administrados em larga escala. As restrições metodológicas e econômicas levam a privilegiar os resultados mais facilmente mensuráveis mediante provas escritas. O objetivo dessa segunda forma de avaliação não é determinar o destino individual dos alunos, mas contribuir para o monitoramento do sistema.

Se não há concordância entre os índices de sucesso obtidos rotineiramente na própria escola e as comparações internacionais, os pais e a opinião pública sentem-se perdidos. Em certos países, o Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos – PISA (OCDE, 2001) revela falhas que a avaliação habitual mascarava. Em contrapartida, no momento em que se deseja mais que nunca na história da escola, medir e comparar resultados toma-se paradoxalmente consciência da dificuldade de circunscrever de modo preciso e consensual as finalidades da escola, sua tradução, primeiro num currículo formal, depois real, e, finalmente, em formas e em normas de excelência. Paradoxalmente processos que visam a racionalizar o sistema educacional exacerbam os conflitos ideológicos, filosóficos, políticos, como também as controvérsias didáticas e pedagógicas, uma vez que a avaliação se situa no cruzamento de duas lógicas frequentemente antagônicas, a da aprendizagem e a da medida.



Essas contradições levam mais ou menos clara e rapidamente a atenuar a independência relativa dos dois modos de avaliação: os resultados das avaliações padronizadas serão progressivamente considerados nos julgamentos cotidianos de excelência escolar e intervirão, portanto nos boletins escolares e nas decisões referentes à seleção, orientação e certificação. Mas, as autoridades escolares exercerão uma forte pressão para que os professores aumentem seus esforços e endureçam suas exigências nos campos em que existam avaliações padronizadas, única maneira de garantir que o sistema ou os estabelecimentos consigam um bom conceito nas classificações (listas dos melhores estabelecimentos ou nas avaliações internacionais).

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação. Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão de professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências.

É importante, pois, que aqueles que privilegiam a formação, e não a avaliação, acompanhem de muito perto a dialética da dupla definição institucional do sucesso, que pode vir a favorecer uma regressão das finalidades da escola. Hoje é crucial não abandonar aos técnicos da avaliação a definição do sucesso escolar – portanto, indiretamente, a leitura predominante do currículo.

Podemos buscar a segurança ou o risco, a integração ou a vida à margem, a opulência ou o despojamento, a solidão ou a fusão no grupo, o trabalho ou a preguiça, a planificação ou a improvisação. Não existe nenhuma definição institucional do sucesso na vida. Esse pluralismo se estende ao sucesso de um aprendiz desejado. Um aprendiz de violão ou um jogador de golfe fixam o nível de excelência ao qual aspiram. Alguns fixam objetivos distantes de serem alcançados e se sentem constantemente fracassando, outros se satisfazem com pouco e têm a impressão de obter êxito plenamente. Tudo muda quando se trata de sucesso escolar. É possível, mas vão, defini-lo independentemente das exigências, dos critérios e dos julgamentos do sistema educacional.

Do mesmo modo que no direito penal a culpa ou a inocência são estabelecidas pela justiça, o sucesso ou o fracasso escolar são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional. Esse processo de “fabricação” da excelência escolar (Perrenoud, 1995, 1998) é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. É por isso que não se pode confundir os conhecimentos e as competências “efetivas” de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. Isso não significa que o julgamento da escola é sem fundamento, mas sim que entre a realidade e o julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais.

Em resumo, seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. Em certo momento da história, num sistema educacional e num determinado curso, a concepção instituída do fracasso escolar tem "força de lei". Por mais arbitrário que possa parecer, de uma perspectiva histórica ou comparativa, o fracasso escolar é definido segundo procedimentos fundados no direito. Por isso, essa definição se impõe, em princípio, a todos os atores. Cada um é levado a curvar-se diante dos julgamentos institucionais de sucesso e de fracasso, após ter esgotado os recursos, que a maioria dos sistemas educacionais prevê. De fato, um aluno que a escola declara insatisfatório pode não se considerar assim de acordo com seus próprios critérios, do mesmo modo que seus pais, parentes e amigos podem defender este mesmo ponto de vista. É, contudo, a definição institucional que prevalecerá, pelo menos quando se trata de decisões como a repetência, a orientação, o encaminhamento para classes especiais ou para aulas de reforço, a outorga do certificado. Os atores podem preservar a liberdade "mental" de não aderir à definição institucional, mas eles serão, queiram ou não, submetidos a seus efeitos. Cada um, não importa qual seja sua convicção íntima, está "atrelado" à definição institucional quando se trata de progredir no curso, de ter acesso à carreira de formação exigente ou de obter um diploma.

Em nenhum sistema, as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar são objeto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado.

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

Nossa pesquisa focou a atuação nas Escolas de Tempo Integral, onde o Município em 2016 contou com dez escolas, estando matriculados 3004 alunos, sendo 1715 alunos dos anos iniciais e 1289 dos anos finais (fonte: Site da Secretaria de Educação de Jaboatão). As escolas apresentam um total de 132 professores, dos quais 70 professores são dos anos iniciais e 62 dos anos finais do Ensino Fundamental. Nessas dez Escolas de Tempo Integral, o Sistema de Gestão da Secretaria de Educação contabiliza 1440 pais (Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas da SEE). Esse foi o universo que representou as escolas de tempo integral de Jaboatão dos Guararapes.

A pesquisa é de caráter descritivo, o paradigma é interpretativo (Gonzalez, J. A. T.Barros, p. 49, 2014). A metodologia usada foi à quantitativa e qualitativa, que nos possibilita a realização da análise dos resultados que considera às respostas dos pais, dos alunos e dos professores, buscando entender a relação entre a permanência e o sucesso escolar nas Escolas de Tempo Integral do Jaboatão dos Guararapes. A validação dos questionários foi feita por cinco professores doutores especialistas na área, para então fazermos a aplicação da prova piloto, e usamos a escala Lykert. Observamos que o coeficiente Alfa de Cronbach alcançado na pesquisa foi de  $\alpha = 0,864154$ , com esse resultado obtido nos questionários, podemos afirmar que o grau de confiabilidade é muito bom, nos garantindo uma boa

correlação entre as perguntas e as variáveis analisadas, possibilitando mais confiança aos dados da pesquisa aqui apresentada. Usamos a escala Lykert de quatro pontos, com a seguinte gradação: 1- Muito ruim; 2- Ruim; 3- Bom; 4- Muito bom, que nos possibilitou uma melhor interpretação quantitativa dos dados pesquisados sobre as variáveis da pesquisa.

Sobre o tamanho da amostra, o pesquisador trabalha com tempo, energia e recursos econômicos limitados. Portanto, são raras às vezes em que pôde trabalhar com todos os elementos da POPULAÇÃO. Geralmente, o pesquisador estuda um pequeno grupo de indivíduos retirados da população. Este grupo denomina-se AMOSTRA (Levin, 1987). Amostra é um subconjunto de indivíduos extraídos de uma população. O processo de escolha dos indivíduos que pertencerão a uma AMOSTRA é denominado AMOSTRAGEM. O pesquisador busca generalizar conclusões referentes à AMOSTRA, estendendo-as para toda a POPULAÇÃO da qual essa amostra foi extraída.

A escolha da fração populacional que compõe a amostra do estudo implica que o pesquisador assuma certo grau de erro relacionado à estimativa dos parâmetros populacionais de cada variável, tal erro amostral é possível de quantificação, sendo inversamente proporcional ao tamanho da amostra.

Para calcular a amostragem que utilizaremos dentro da amostra dos pesquisados, utilizamos a fórmula a seguir:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:

n - amostra calculada

N - população

Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p - verdadeira probabilidade do evento

e - erro amostral

Para determinamos a quantidade de pessoas que utilizamos na pesquisa da amostra total, aplicamos os dados na fórmula, e determinamos o tamanho da amostragem dos envolvidos, assim temos:

$$\text{a) Professores: } n = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 54}{25.53 + 4.50.50} = \frac{540.000}{11.325} = 48 \text{ professores}$$

$$\text{b) Alunos: } n = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 295}{25.295 + 4.50.50} = \frac{2.950.000}{17.375} = 169 \text{ alunos}$$

$$\text{c) Pais: } n = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 231}{25.230 + 4.50.50} = \frac{2.310.000}{15.750} = 147 \text{ pais}$$

Resumidamente concluímos que nossa amostra para a investigação foi com 169 alunos, 147 pais e 48 professores.

Para melhor confirmação das hipóteses e gerar algumas respostas mais qualitativas, também tivemos algumas questões socioeconômicas para subsidiarem as informações obtidas da escala Lykert. Para uma maior confiabilidade aplicamos uma

2ª amostra dos questionários para os grupos envolvidos, nos propiciando o resultado do quadro 01 abaixo. A questão de gênero ficou distribuída em 56,5% de mulheres e 43,5% dos pesquisados sendo homens.

Quadro nº 01 - Comparação dos envolvidos entre a 1ª e a 2ª amostra da Pesquisa

Escolas	Alunos		Pais		Professores	
	1ª amostra	2ª amostra	1ª amostra	2ª amostra	1ª amostra	2ª amostra
Bartolomeu de Gusmão	69	37	60	42	20	00
Nossa Escola	44	28	38	22	12	02
Humberto Barradas	37	20	32	16	11	02
José Rodovalho	19	08	17	04	05	02
Totais das amostras	169	93	147	84	48	06
Total geral	262		231		54	

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador

#### 4.-Resultados e Discussão.

Para obtermos as análises das variáveis da pesquisa, no questionário para os pais, optamos por elaborar perguntas sobre a mesma temática que foi trabalhada com os filhos, sobre permanência e sucesso escolar.

Na 1ª parte do questionário buscamos colher as informações sociodemográficas dos pais, na perspectiva de perceber nas suas respostas, a influência ou não da participação efetiva deles na permanência e no sucesso escolar dos filhos, que também serviu de subsídio para confirmação das teses, com os dados quantitativos oriundos das questões da escala Lyker.

Quadro nº 02 - Análise social dos pais dos alunos das escolas de tempo integral

Dados Pesquisados	Percentual			
Distância que mora da escola	Até 1Km 27%	De 1 a 2Km 28%	De 2 a 3Km 14%	Mais de 3Km 31%
Para ir à escola	Vai a pé 57%	De bicicleta 3%	Ônibus ou metrô 28%	Carro ou outro 12%

Idade dos pais em anos	De 28 a 35 25%	De 36 a 43 50%	De 44 a 50 15%	Mais de 50 10%
Formação escolar	Analfabeto 10%	Até o 9º ano 57%	Até 3º ano do Ensino Médio 19%	Graduado ou Pós 14%
Renda familiar	De 1 a 2 S/M 86%	De 2 a 4 S/M 9%	De 4 a 6 S/M 4%	Acima de 6 S/M 1%

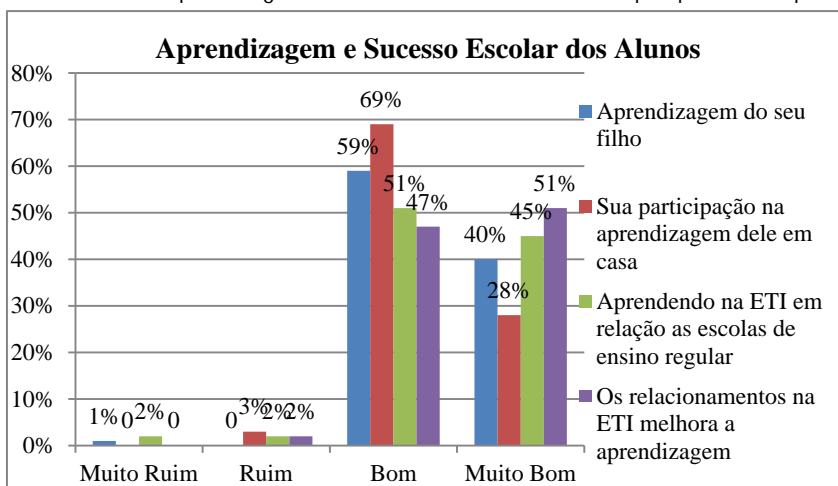
Fonte: Questionários aplicados aos Pais.

O quadro acima mostra os dados iniciais da pesquisa em relação aos pais, e busca interpretar a questão social que envolve a renda familiar, a formação escolar, a idade, a distância de onde moram da escola e o transporte utilizado para chegarem à escola. Temos 75% dos pais com menos de 43 anos de idade, gerando possibilidades de ajudarem os filhos na aprendizagem e na permanência dos filhos na escola.

Na questão da formação dos pais, percebe-se que 57% apresentam o ensino fundamental incompleto e temos ainda 10% desses pais que são analfabetos.

O questionário aplicado para os pais apresenta os seguintes resultados:

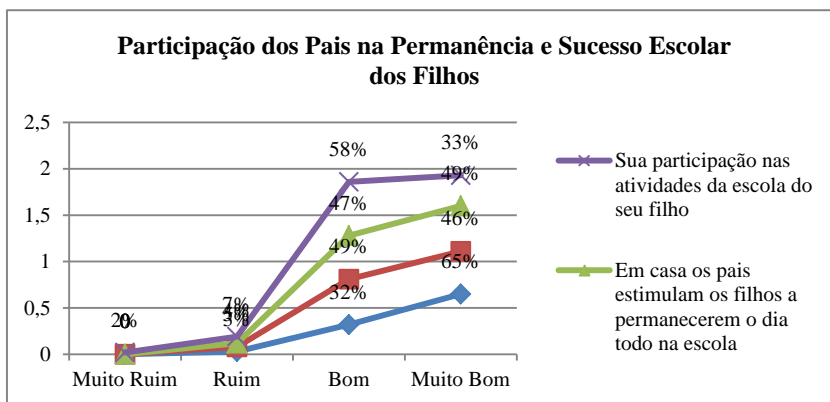
Gráfico nº 01 – Aprendizagem e sucesso escolar dos alunos na perspectiva dos pais



Fonte: Questionários aplicados aos pais.

Ao analisarmos os dados acima, podemos observar que no quesito participação na aprendizagem dos filhos em casa, 69% demonstra que é bom, e 28% muito bom. Isto nos relata que os pais reconhecem a necessidade da presença deles na vida escolar dos filhos. Apresentamos abaixo, o agrupamento de questões que envolvem a permanência do aluno nas Escolas de Tempo Integral – ETI, ou seja, uma auto avaliação dos pais.

Gráfico nº 02 – Auto avaliação dos pais sobre sua participação na permanência e sucesso escolar dos filhos.

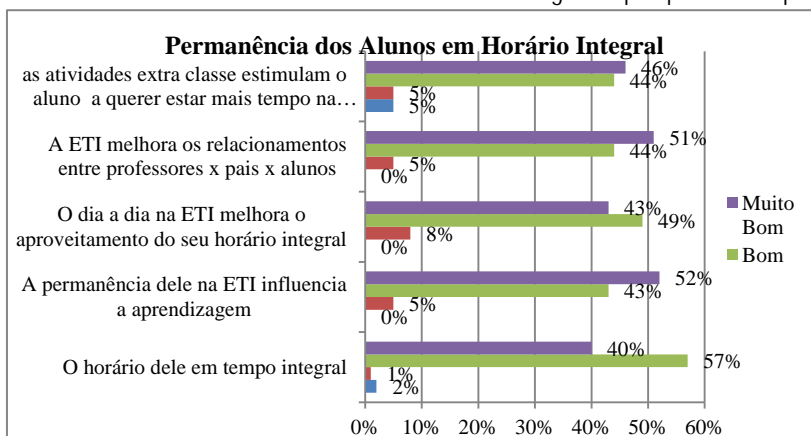


Fonte: Questionários aplicados aos pais.

O que nos chama a atenção na auto avaliação dos pais sobre sua influência na permanência e no sucesso escolar dos filhos, é que mesmo em sua maioria tendo até o ensino fundamental incompleto, 97% deles afirmam que estimulam seus filhos a irem à escola, enquanto que 96% deles atestam que estimulam o filho há passar o dia todo nela, possibilitando sua permanência e consequentemente sua aprendizagem.

Ao analisarmos as respostas dos pais ao questionário, identificamos muita semelhança com as respostas dos alunos nas mesmas questões por objetivos da pesquisa. Todas as questões foram pontuadas acima de 90%, porém, sobre a permanência do aluno em horário integral o percentual chega a 95%, enquanto que a influência dessa permanência na aprendizagem dos filhos deles chega a 97% na avaliação dos pais. Para os pais a permanência dos filhos o dia todo na escola influencia em muito o sucesso escolar dos filhos (gráfico 03).

Gráfico nº 03 – Permanência dos alunos em horário integral na perspectiva dos pais



Também agrupamos as questões que analisam a participação dos professores na aprendizagem dos alunos, ou seja, eles avaliando os professores do seu filho.

Quadro nº 03 - Participação dos professores na permanência e no sucesso escolar dos alunos, na perspectiva dos pais

Questões Pesquisadas	Muito Ruim	Ruim	Bom	Muito Bom
Os professores influenciam no sucesso escolar do seu filho.	--	4%	41%	55%
Os professores ajudam na permanência dos alunos na escola o dia todo.	--	3%	42%	55%

Fonte: Questionários aplicados aos pais.

Por fim, no quadro 04, também percebemos, que os pais identificam que, seu filho ficar mais tempo na escola, quer dizer que, ter mais tempo pedagógico, influencia muito na aprendizagem dele e conseqüentemente no seu sucesso escolar, 95% dos pais fazem essa afirmação. Nessa parte do questionário, foi possível, eles responderem as questões justificando-as (quadros 04 e 05).

Quadro nº 04 - Seu filho está aprendendo mais na ETI do que na escola de ensino regular?

Perguntas	Respostas	%	Justificativas	Citações	%
Ele está aprendendo mais na ETI do que na escola de ensino regular?	SIM	95%	O ensino é melhor (conhecimento/qualidade/conteúdo/apoio/etc)	40	29%
			Mais tempo na escola (mais aulas/reforço/gestão integrada conosco/etc)	39	28%
			Bons professores (não faltam/ didática/metodologia/extra classe)	31	22%
Ele está aprendendo mais na ETI do que na escola de ensino regular?	NÃO	5%	É quase a mesma coisa.	07	5%
			O filho veio da escola particular	05	4%
			Precisa de mais ambientes pedagógicos (quadra esportiva)	02	1%

Fonte: Análise do Pesquisador.

Para os 95% dos pais entrevistados que concordam que seu filho está aprendendo mais nas ETIs do que nas escolas de ensino em turnos regulares, eles identificam três grandes diferenças: a)O ensino é melhor; b)Ele passa mais tempo na escola; c)Os professores são melhores. Isso é o um grande passo para a melhoria da aprendizagem dos filhos e conseqüentemente seu sucesso escolar.

Quadro nº 05 - Sua participação nas atividades da escola está influenciando o sucesso escolar do seu filho?

Perguntas	Respostas	%	Justificativas	Citações	%
Sua	SIM	96%	Temos que cobrar (apoio/estímulos/	58	45

participação nas atividades da escola está influenciando o sucesso escolar dele?			castigar/etc)		%
			Investindo no futuro deles (melhor emprego/passar de ano/ser diferente de mim/etc)	25	20%
			Integração com a escola (participar das reuniões/cobrança da gestora/ atividades com a família/etc)	20	16%
	NÃO	4%	Não tenho tempo.	06	5%
			Não sei ensinar esses conteúdos ao meu filho.	04	3%
Não podemos entrar na sala de aula.			02	2%	

Fonte: Análise do Pesquisador.

Na mesma linha de pensamento dos filhos, 96% dos pais entrevistados, consideram que o fator que mais influencia, diretamente, na permanência e no sucesso escolar dos filhos é a participação deles no sentido de cobrar responsabilidade dos filhos com as tarefas da escola.

## 5.-Conclusões.

Na perspectiva de compreender e refletir sobre as questões que envolvem a educação integral, esta pesquisa analisou se a permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do município de Jaboaão dos Guararapes influenciava ou não o sucesso escolar deles. Além disso, foi possível identificar nas respostas dadas nos questionários sobre outros fatores que interferem significativamente na melhoria da qualidade da educação. As análises dos questionários dos três grupos pesquisados: pais, alunos e os professores, nos proporcionou uma importante reflexão acerca da melhoria da qualidade de ensino.

Ao analisarmos as escolas em tempo integral no município do Jaboaão dos Guararapes através das visitas in loco, da pesquisa documental e da aplicação dos questionários evidenciou-se elementos importantes para elucidação de como a permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral estaria influenciando ou não o sucesso escolar deles nas mesmas. Ressalte-se que, para além das questões centrais da pesquisa que são a permanência e o sucesso escolar dos alunos, foi possível também identificarmos nessas escolas outros fatores que permeiam a educação e são citados pelos pais, alunos e os professores.

1)Captamos que 86% dos pais sobrevivem com até dois salários mínimos para a família. Sabedor que o índice de aprovação dessas escolas está em 98%, podemos concluir que o contexto sócio econômico em que eles vivem não é obstáculo para a permanência e o sucesso escolar dos filhos.

2)Sobre a aprendizagem, cerca de 96% dos pais afirmam que nas ETIs é melhor que nas escolas de Ensino Regular, como também 95% dos entrevistados (aqui está incluso os 14% dos alunos que acham ruim passar o dia todo na ETI), afirmam que a permanência na ETI influencia na aprendizagem, ou seja, para eles, a aprendizagem está associada a permanência (mais tempo na escola) e obviamente ao sucesso escolar.

3)Para 99% dos alunos pesquisados, os conteúdos curriculares vivenciados em sala de aula estão lhes preparando melhor para obterem sucesso escolar, considerando



ainda nessa afirmação o ensino, a didática, os professores, a estrutura das escolas, entre outros componentes que possibilitam uma melhor aprendizagem.

4) Os professores são peças fundamentais na aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos, na perspectiva dos pais, 99% acham que o professor é imprescindível na relação permanência e sucesso escolar nas ETIs.

5) Para 91% dos alunos pesquisados, a participação dos pais na aprendizagem deles influencia sim seu sucesso escolar. Essa afirmação é importante, pois, a pesquisa mostra que 57% dos pais se apresentam com ensino Fundamental completo ou incompleto, e ainda temos mais 10% deles que são analfabetos. O apoio desses pais na aprendizagem deles muito influencia o sucesso escolar.

6) Para 94% dos pais o professor com a sua metodologia, sua didática, sua forma de relacionar-se com os alunos, a diversidade de atividades, entre outros aspectos, também é um grande influenciador da melhor aprendizagem dos alunos.

7) Para 95% dos pais pesquisados os três maiores indicadores do sucesso escolar dos filhos nas ETIs são: a) um ensino melhor; b) mais tempo pedagógico na escola, ou seja, a permanência; c) os professores são melhores que os da escola do ensino regular.

8) Não faltar professor na escola e o professor que não falta aula, são imprescindíveis para o efetivo cumprimento dos 200 dias letivos e das 1400 horas por ano que o aluno tem direito nas escolas de tempo integral, essa é a avaliação de 96% dos professores. São reconhecedores que isso é direito do aluno e dever deles. Depois de fazermos uma análise do objetivo geral, dos objetivos específicos e das hipóteses, podemos responder a questão de fundo da pesquisa, que visava atender a seguinte questão: "A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do município do Jaboatão influencia no seu sucesso escolar?". Nas análises dos resultados obtidos na pesquisa, chegamos à conclusão que a 1ª hipótese atende a questão de fundo da pesquisa, porém, para a análise das escolas de tempo integral do município do Jaboatão dos Guararapes e baseado nas respostas dos entrevistados, é unânime a indicação deles em afirmar que o sucesso dos alunos do 9º ano das ETIs de Jaboatão, é uma junção do tempo pedagógico (permanência) com o que as ETIs oferecem aos alunos como contribuição para seu desenvolvimento total (efeito escola). Podendo assim afirmar que a permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do Jaboatão dos Guararapes está influenciando sucesso escolar deles.

Após chegarmos ao resultado da pesquisa, podemos também sugerir para os setores educacionais, algumas das nossas contribuições para os entes federativos:

1) Que o município possa criar mais ambientes pedagógicos em algumas das ETIs, facilitando a aprendizagem e gerando melhores condições de desenvolvimento do ensino, conforme pressuposto na análise dos dados.

2) Buscar mais recursos junto ao Governo Federal para acelerar a implantação de mais ETIs no município.

3) Fortalecer esse controle social com a participação maior da família na escola na rede de ensino regular, pois, verificou-se que também é um dos fatores determinantes.

4) Que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco realize Encontros de discussões com os municípios por regiões, para troca de experiências exitosas sobre as escolas de tempo integral, pois, com isso poderá surgir novas concepções para melhorar a permanência e o sucesso dos alunos do ensino fundamental, melhorando com isso a entrada dos alunos no ensino médio que é a obrigação constitucional do Estado.

5) Propor um maior investimentos do Estado em parcerias com os municípios na implantação de escolas em tempo integral com esse modelo do município do Jaboatão dos Guararapes, em especial nas escolas do ensino fundamental dos anos finais, pois, ao concluir o 9º ano, o aluno passará a frequentar a rede estadual do ensino médio, melhorando os índices e indicadores educacionais também do estado de Pernambuco.

6) Para o Ministério da Educação sugerimos que o caminho trilhado pelo município do Jaboatão dos Guararapes seja uma possibilidade a ser considerada como exemplo para uma política nacional de escolas em tempo integral.

Acreditamos que essas sugestões sendo aplicadas a partir de um estudo de caso no município do Jaboatão dos Guararapes, podem sim, em um curto prazo modificar em muito os índices e os indicadores da educação no ensino fundamental no Brasil, pois, com a ampliação do tempo pedagógico associado a outros fatores educacionais, estaremos melhorando o ensino, desenvolvendo a aprendizagem e alcançando o sucesso escolar dos alunos.

## 6.-Bibliografia.

- Alvarenga, E. M. (2014). *Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa*. Assunção: A 4 Diseños.
- Brandão, Z. (1989). A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 32, p. 116-129.
- Camargo, C.B., Fernández, A.H. (2015). *Neurociência, educação inclusiva e fonoaudiologia*. Granada (Espanha): Gami.
- Cavaliere, A.M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 100, p. 1015-1035.
- Cavaliere, A.M., Coelho, L.M.C. (2003). Por onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, jul.
- Coelho, L. M. C. C. (1997). Escola pública de horário integral. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59.
- Demo, P. (2007). Aposta no Professor. *Mediação, Porto Alegre*
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- González, J.A.T., Fernández, A.H., Camargo, C.B., (2014). *Aspectos Fundamentais da pesquisa científica*. Assunção: Marben.
- Martin, J.M. (2011). Evaluación v acreditación de la educación. Assunção: UAA.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

- Paro, V.H. (et alii. 1988). *Escola de tempo integral - Desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez.
- Pegorer, V. (2014). *Educação integral um sonho possível*. São Paulo: Texto Novo.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, D. (1986). *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Ribeiro, D. In: Fávero, M. L. A.; Brito, J. M. (1999). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Inep, UFRJ, p. 140-147.
- Sampierri, R.H., Collado, C.F., Lucio, P.B., (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores.
- Teixeira, A. (1959). Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar.
- Teixeira, A. (1961). Plano de Construções Escolares de Brasília – *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro. V 35, n.81. Jan/mar, pp 195-199.
- Teixeira, A. (1994). *Educação não é privilégio*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- UNICEF (1999). La voz de los niños. *Encuesta latinoamericana*. Olcina Regional para a América Latina e o Caribe.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (2000). *O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 11. ed. Campinas: Papirus.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: Uma educação holística para o século xxi*. Porto Alegre: Artmed.

**Programa de integración del alumno con discapacidad auditiva.**  
(*Integration program for students with hearing impairment*).

**María Dolores Pulgar Anguita**  
Universidad de Jaén (España)

*Páginas 214-225*

*Fecha recepción: 11-08-2017*

*Fecha aceptación: 01-09-2017*

**Resumen.**

En la actualidad, muchas de las personas que trabajan en centros de educación especial, piensan que los niños y niñas sordos de dichos centros, se encuentran totalmente integrados con sus compañeros. Por ello los objetivos principales de este programa son que el niño se integre, tanto en el centro como en el aula. En el programa hay algunas actividades para el curso escolar, las cuales pueden ayudar para que los niños y niñas sordos que se encuentran en la actualidad en colegios, sientan que son parte del centro y aula a la que pertenecen. A primera vista se puede ver como de una forma u otra pueden comunicarse con él, pero si somos capaces de escucharlos, integrarnos en su grupo y observarlos detenidamente, podremos darnos cuenta que esta situación no es totalmente cierta. Por ello el objetivo de este programa.

**Palabras clave:** sordera; adaptación; comunidad sorda; cultura sorda; ayudas técnicas; integración

**Abstract.**

Nowadays, many of the people working in special education centers think that the deaf children of these centers are fully integrated with their peers. For this reason, the main objectives of this program are that the child integrates both in the center and in the classroom. In the program there are some activities to be done during the school year, which can help deaf children who are currently in schools, to feel that they are part of the center and classroom. At first glance you can see how in one way or another you can communicate with him, but if we are able to listen to them, integrate them into their group and watch them closely, we may realize that this situation is not completely true. That is the objective of this program.

**Keywords:** deafness; adaptation; deaf community; deaf culture; technical aids; integration

## **Introducción.**

Existe una gran cantidad de debates, relacionados con los estudiantes sordos y su educación, dicha educación que recibe este, está muy relacionada con la concepción que tenemos sobre las personas sordas. Las investigaciones realizadas sobre como aprenden, nos dirige hacia un cambio de enseñanza donde los alumnos aprenden según sus capacidades, el cual lleva a un cambio de pedagogía en las aulas, la incorporación de la lengua de signos o el rol del adulto sordo dentro del centro (Domínguez y Alonso, 2004). Gracias a estas investigaciones, se ha producido un cambio de pensamiento respecto a la sordera, siendo tradicionalmente considerada una discapacidad perteneciente exclusivamente a la persona que lo padece, sin que pueda influir su entorno en una mejoría de sus posibilidades, pasando a ser algo social, el cual corresponde a todo el contexto del niño, familia, iguales, docentes y hasta las infraestructuras donde el niño frecuenta, las cuales si están adaptadas hacen una notable mejoría en la calidad de vida del niño.

## **Justificación.**

En la actualidad, en los colegios de nuestro país, tenemos gran diversidad de alumnado en cada una de sus aulas, siendo esto beneficioso para todos los alumnos ya que pueden enriquecerse de sus iguales, gracias a estas diferencias. Como nos dice Mariarosa Pellicer Palacín (2009), una buena integración en el centro permite a los individuos no sólo transmitir o recibir información sino que, además, tiene en cuenta elementos culturales de las personas con las que se comunica, y da la posibilidad de adquirir, dentro del centro, estrategias y habilidades que permiten al alumnado comportarse de forma adecuada.

En base a esto, debemos trabajar con nuestros alumnos las capacidades de cada uno de ellos, resaltando sus virtudes y aceptando sus propias dificultades, el docente debe atender sus intereses y debe enseñarles a ser empáticos y hacerles comprender que se siente una persona sorda.

Todo lo realizaremos mediante distintas actividades, aprovechando las dos últimas horas de los viernes, que los alumnos se encuentran más distraídos, en el aula de referencia. Otras serán para todo el centro, realizándolas días programados enfocadas a su integración total.

## **1.-Historia de las personas sordas y la Lengua de signos.**

Según las autoras Alicia Garrido y Maitane Falagán (2012), la historia de las personas sordas transcurría de la siguiente forma:

- En la Antigüedad se creía que las personas sordas no eran educables, ya que todas las personas que salían de aquello que se consideraba la perfección era considerado "idiota".

- En la Edad Media la iglesia empieza a cobrar un papel importante en la sociedad, y comienza a difundir la idea de que las personas sordas o con discapacidad, han sido castigadas por Dios.
- En el S. XVI, Pedro Ponce de León, creó el primer método de enseñanza para personas sordas que se basaba primero en un alfabeto escrito, y después una serie de signos por lo que mezcla signos orales, gestos y escritura.
- En el S. XVII, Juan Pablo Bonet, sigue los pasos de Pedro Ponce de León y sigue el método que mezcla signos orales, dactilología y escritura.
- En el S.XVIII, Abad de L'epée, se interesó por la lengua de signos francesa, ya que lo consideraba un sistema natural y valioso. Fundó la primera escuela de sordos en París y escribió su primera obra.
- Gracias a Abad, podemos decir que surgen los primeros intentos de incluir la lengua de signos en procesos de enseñanza-aprendizaje.
- En el año 1880, se celebra un Congreso Internacional en Milán, donde se debate como debería de ser la educación de las personas sordas. Allí se llega al acuerdo, mediante una votación, que las personas sordas no volverían a utilizar la Lengua de signos en las escuelas llevando a cabo solamente una educación oral. El único país que no estaba de acuerdo era EEUU que no siguió este método.
  
- En la actualidad, la educación de las personas sordas se basa en la inclusión en sistemas educativos ordinarios. No se ha conseguido introducir por completo las Lenguas de signos dentro de los centros educativos pero los alumnos sordos disponen de otros recursos de los cuales pueden beneficiarse.

### 1.1.-Clasificación de la sordera.

Según el momento de adquisición puede ser sordera prelocutiva la cual, la pérdida auditiva comienza antes de que se haya desarrollado el lenguaje o sordera postlocutiva que se produce después de la adquisición del lenguaje.

Según la localización de la lesión puede ser de conducción tiene alteraciones en la transmisión del sonido a través del oído externo y medio, de percepción teniendo lesiones en el oído interno o en la vía nerviosa auditiva o mixta siendo la causa conductiva y de percepción.

Según el grado de pérdida auditiva:

- Pérdidas leves: el umbral entre (20 y 40 dB)
- Pérdidas medias: se encuentra entre (41 y 70 dB)
- Pérdidas severas: entre los (71 y 90 dB)
- Pérdidas profundas: supera los 90 dB y se sitúa entre (91-100 dB)

Dependiendo del momento de aparición del tipo y del grado de la pérdida auditiva, variarán las consecuencias posteriores, condicionando el tratamiento y la orientación del alumno en el centro. En la figura I podemos ver la clasificación:

Algunos datos a destacar que nos aporta la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia, nos dicen que al año, uno de cada mil niños nace con una sordera profunda bilateral y que cinco de cada mil de los recién nacidos padece una sordera de las distintas formas, suponiendo que por año en España dos mil familias tienen en su hogar un bebe con problemas de audición (CODEPEH, 2000).

Además, sabemos que el 95% de niños y niñas sordos nacen en una familia de padres oyentes. El 80% de las sorderas infantiles son de nacimiento y el 40% de la población infantil con sorderas severas y profundas va a tener implante coclear.

Desde esta clasificación, nos interesa conocer dos grupos. El primero serian alumnos sordos con padres sordos y el segundo alumnos sordos con padres oyentes.

El primer grupo, parte con ventaja en la escuela ya que estos alumnos tienen como lengua materna la lengua de signos, pueden comunicarse con su entorno fácilmente, lo cual también disminuye su ansiedad y el niño probablemente comparta con sus compañeros en la escuela aquellos contenidos de sus asignaturas, teniendo únicamente en cuenta la lengua que el niño utiliza. Por otro lado, y de forma más frecuente, los niños sordos con padres oyentes, nacen en desventaja respecto al grupo anterior, puesto que sabemos que ellos no disponen del uso de la lengua de signos como lengua materna.

### 1.2.-Desarrollo afectivo.

Es importante tener en cuenta, las implicaciones afectivas que conlleva la falta de comunicación e los niños y niñas con estas características. De tal forma que la interacción social deficiente ve afectado también el ámbito escolar.

Todo esto dependerá de la comunicación en el medio en el que habitualmente se encuentra, como puede ser el colegio o su hogar. Además podemos hablar de la sobreprotección que estos niños sufren por parte de sus familiares, escolarizar al niño en contextos que no favorecen su integración, la adquisición temprana de la Lengua de signos o las estrategias utilizadas con ellos en relación al autocontrol, impulsividad o que sean independientes.

### 1.3.-Ley que regulan la Lengua de Signos.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la *"que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas"*.

Esta ley iguala la Lengua de Signos española y catalana a cualquier otra lengua del estado. Teniendo en cuenta el artículo 7 de la citada ley, *"Las Administraciones*

*educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego". Con lo cual, el alumno sordo o sordociego, debe aprender Lengua de Signos, "pudiendo ser una asignatura optativa para el conjunto del alumnado". Otro punto de este artículo nos indica que "Las Administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección".*

#### 1.4.-Ayudas técnicas para personas sordas.

Según la web [www.lsefacil.es](http://www.lsefacil.es) y su creador Fernando Díaz, encontramos una amplia variedad de ayudas técnicas para personas con discapacidad auditiva. Entre las ayudas técnicas encontramos:

- a) Los audífonos: Su función es ampliar los sonidos para que sea posible su identificación.
- b) Amplificadores de las señales acústicas. Consiste en un conjunto de dispositivos, los cuales se pueden acoplar al teléfono, radio o televisión, los cuales se encargan de amplificar el sonido hasta el punto que desee el usuario.
- c) Bucle o aros magnéticos: En este caso, se utiliza en personas que utilizan audífonos y que tienen suficientes restos auditivos. Se usa en contextos muy amplios como conferencias, salones, teatros, donde se instala el bucle y convierte las señales acústicas en magnéticas, el usuario puede moverse dentro del campo magnético teniendo así una mejor comunicación.
- d) Sistema FM de infrarrojos: El sistema se encarga de transmitir la señal sonora directamente al audífono mediante ondas de alta frecuencia.
- e) Implante coclear: Prótesis auditiva que se implanta mediante intervención quirúrgica.

#### 1.5.-Otros programas, estudios o guías para niños sordos.

La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) pone a disposición de cualquier padre, madre, familiar o docente que lo necesite, una web donde puede obtener recursos que pueden ser útiles para utilizar con personas sordas. Algunos de ellos son guías de cómo leer con personas sordas, donde ofrecen consejos y pautas a seguir para leer y fomentar la lectura con ellos. Recursos a docentes como orientaciones de cómo educar a alumnos sordos, estrategias recursos o conocimientos para poner en práctica o libros de necesidades educativas. Un programa en 2009, llamado "*Intervención temprana en niños sordos y sus familias. Un programa de atención integral*", de Valeria Herrera, trabaja para estimular a niños de estas edades y así aumentar sus capacidades. Otros estudios, como el de Carlos Martín, que se centran en el "*Desarrollo cognitivo de alumnos y alumnas y problemas escolares*".



## 2.-Estrategias a poner en práctica

Algunas de las estrategias que podemos usar con los alumnos y alumnas sordos también expuestas por Pilar Alonso:

- Hacer que el alumno sordo reciba información indirecta que el resto de los alumnos recibe por el ambiente además de la información sonora que les rodea.
- Debe ser motivado para que se involucre en la interacción con el oyente de una forma constante.
- Debemos intentar que el alumno tenga referencia signo-objeto de forma directa, es decir, que al igual que los oyentes escuchan la palabra y ven el objeto al mismo tiempo, debemos procurar que los alumnos sordos vean el objeto y de forma inmediatamente posterior el signo de este y así crear en ellos los conceptos más claros.

Para una buena comunicación con el alumno es muy importante las expresiones faciales, nuestra mirada... además es muy importante el lugar donde el niño se ubique en el aula ya que debe tener una visión clara de lo que ocurre en el aula, del docente, de la pizarra y de soportes visuales que podamos encontrar en esta.

## 3.-Objetivos Generales

Los objetivos generales (OG) del programa son:

**OG1.** Promover una integración completa de los alumnos en su clase.

**OG2.** Promover que la integración completa de los alumnos con discapacidades auditivas en el centro.

a) **Objetivos Específicos** Los objetivos específicos (OE) son:

**OE1.** Compartir con el centro la cultura sorda haciendo que la comprendan y compartan con unos objetivos comunes.

**OE2.** Difundir de forma lúdica la cultura sorda, que incluyen su forma de comunicarse, costumbres o hábitos, etc.

**OE3.** Hacer que los alumnos comprendan sus diferencias individuales, alumnado sordo u oyentes.

**OE4.** Fomentar valores de colaboración y respeto, evitando conductas de sobreprotección o rechazo.

**OE5.** Formar ciudadanos empáticos y comprensivos, fomentando su predisposición a ayudar a todos los compañeros de su aula de igual forma.

**OE6.** Fomentar dentro del aula un ambiente de igualdad y respeto entre los compañeros y que estos sean capaces de llevarlos a cabo fuera del aula en todos los ámbitos de su vida.

#### **4.-Metodología.**

Conocemos metodología por aquellos mecanismos o procedimientos que empleamos para el logro de uno o varios objetivos, para dirigir una investigación científica. Aunque encontremos este término vinculado directamente a la ciencia, podemos encontrarlo en otras áreas como la educativa.

La metodología en el área de educación tiene que ver con todas aquellas formas y métodos de enseñanza que permiten el éxito en la enseñanza aprendizaje.

Si el docente pretende que sus alumnos sean integradores, empáticos y agentes de cambio para un futuro más integrador, el mismo docente debe ser todo aquello que pide a sus alumnos, ya que él es un modelo para ellos. Por lo tanto, debemos crear un ambiente de paz e igualdad dentro del aula.

Principios metodológicos:

- Tomar como punto de partida el alumnado sordo dentro del aula para conocerlos de forma más profunda y cercana.
- Posibilitar a los alumnos que comprendan la importancia de sus hechos y las repercusiones que conllevan.
- Hacer aprendizajes activos mediante la motivación del alumno.
- Hacer aprendizajes atractivos para no perder su motivación.
- Incentivar la iniciativa de los alumnos así como su predisposición al aprendizaje.
- Desarrollar estrategias para facilitar su aprendizaje.

Una de las mejores formas es utilizar metodologías; lúdica, activa y participativa, visual, descubrimiento.

#### **5.-Actividades.**

La mayoría de las sesiones tendrán la misma estructura, comenzando por un repaso de lo dado anteriormente, seguido del desarrollo de la sesión y teniendo por último una charla con los alumnos para ver qué conclusiones o ventajas que piensa que han podido conocer gracias a las actividades realizadas, además de preguntarle de qué forma aprovecharían lo realizado este día en su vida diaria. De esta forma darles a conocer sus características y que puedan aprovecharse de ellas.

**Sistema de puntuación:** El sistema de puntuación, será plasmado en el aula donde los alumnos puedan ver sus puntuaciones. Se puntuará individualmente, añadiendo

un corazón dibujado cada vez que el estudiante adquiriera un punto. Si la actividad ha sido grupal, al grupo ganador, se le añadirá un corazón por alumno que componga ese grupo. Se tendrá muy en cuenta la actitud de los niños y niñas en los juegos y los cambios observados fuera de este, además se puntuará de forma negativa aquellos alumnos que hagan trampa, hablando o no cumpliendo las indicaciones del docente.

Empezamos a desarrollar todas las actividades:

**Sesión 1:** Comenzamos escuchando a los alumnos sobre que piensan sobre la sordera, en que creen que consiste, cómo viven las personas sordas para tener una buena calidad de vida, cómo se comunican, donde se relacionan... y al finalizar procederemos a explicarle cada una de estas cuestiones.

-Por último, presentaremos el dactilológico y lo ponemos en práctica.

**Sesión 2:** Como nombramos ya en otra sesión cada alumno necesita un signo por lo tanto dejaremos un tiempo para que cada uno encuentre un signo adecuado para asignarse.

-Practicamos el dactilológico.

-Comenzamos aprendiendo algunos signos.

-Hablamos de ventajas e inconvenientes de la Lengua de Signos escuchando la opinión de los alumnos.

**Sesión 3:** Repaso rápido de clase anterior.

-Actividad con cascos, separaremos a los alumnos por grupos y uno por uno utilizarán cascos y el resto de forma ordenada tendrán que explicar algo que han aprendido esa semana en clase al alumno que tiene los cascos puestos, mediante mímica o gestos y en ningún momento utilizarán la palabra.

-Se irán haciendo ranking para tener puntuaciones positivas a los alumnos. En los cuales se les señalará como bien indica el anexo IV, un corazón por cada vez tengan un punto positivo. Por lo tanto se irá viendo quien tiene más puntuación. También vemos los puntos negativos. Al final de las actividades vemos de forma más clara como funciona este sistema de puntuación.

-Pediremos opinión y conclusión de los alumnos.

**Sesión 4:** *"Hoy somos sordos"*. Sin explicar nada, el docente elegirá a un alumno, el cual parezca durante sesiones anteriores, haber empatizado menos con este colectivo. Se le ponen unos cascos con música y debe quedarse en una esquina de la clase, sentado, donde él vea a todos los compañeros y sea visto. El docente se asegura de que no escucha nada y le empieza contar a los alumnos historias graciosas y sorprendente para que las expresiones faciales de estos sean distintas y crear confusión en el alumno en esta, situación "sordo".

-Después de un rato el alumno sube a la mesa y comenta como se ha sentido, más tarde también comentarán sus compañeros, creando un debate.

-Opiniones y conclusiones.

-En este caso, el repaso de signos y frases en Lengua de Signos, será al final de la clase para el buen funcionamiento de esta sesión.

**Sesión 5:** *"Conocemos a los protagonistas"*. La asociación de personas sordas, viene a hablarnos con adultos sordos y sus intérpretes. Así alumnos podrán ver de primera mano, qué es la sordera, qué son los intérpretes, preguntar sus dudas, hablar de sentimientos y ellos podrán comentar como se sintieron en la sesión anterior cuando hicieron el ejercicio. La actividad se realizará para todo el centro.

-Opiniones y conclusiones.

**Sesión 6 y sesión 7:** Los alumnos prepararán por grupos el día de la discapacidad, aprenderán nuevos signos para realizar talleres y enseñar al resto los signos aprendidos. Para ello harán uso de lo aprendido e irán aprendiendo más en las sesiones siguientes antes de la celebración de este día. Otro grupo preparará un manifiesto, el cual se leerá al finalizar el día y en el cual se pedirán los cambios o mejoras que desean para las personas sordas. Esto lo interpretarán ellos mismos en Lengua de Signos con ayuda del compañero sordo.

**Sesión 8:** *"Cantamos en Lengua de Signos"*. Con motivo del día de la discapacidad, los estudiantes del centro preparan canciones en Lengua de Signos de Disney para exponer a los más pequeños el día de la discapacidad. Todos los alumnos preparan actividades para este día. Además, los alumnos de cuarto siguen preparando talleres diferentes en los que enseñaran lo que han aprendido.

**Sesión 9:** *"Celebramos el día de la discapacidad"*. Este día todos los alumnos mostraran lo preparado estos días. Los alumnos de cuarto realizan los siguientes talleres de mímica, signos, ¿cómo te llamas? ¡Pongámonos un signo!.

-Además, la Asociación de Personas Sordas de Jaén, expondrá este día su propio taller y colaborará con los alumnos en sus actividades.

-Los alumnos realizaran sus canciones este día, además irán acercándose a cada taller y participarán en todo aquello que le interese.

-Los padres y madres del centro también podrán acceder a este para disfrutar y participar este día.

-Por último, los alumnos leerán su manifiesto y lo signarán.

**Sesión 10:** *"El Parchís Gigante en Lengua de Signos"*. Repasamos y aprendemos algunos signos.

-En el patio, nos organizamos en 4 grupos y nos dividimos en los colores del parchís. Cada vez un alumno de cada grupo sale a tirar el dado y no podrá moverse sino contesta de forma adecuada a la pregunta que le realice el equipo de la derecha. La pregunta deberá ser relacionada con contenidos aprendidos días anteriores en las asignaturas y en Lengua de Signos. El resto de los alumnos a los que no le toca tirar el dado deben preparar preguntas para el resto de grupos hasta que les toque su turno. El alumno sordo podrá participar siendo parte de un grupo o de jurado, dando por válidas o inválidas las respuestas en Lengua de Signos.

-Opinión de los estudiantes.

**Sesión 11:** “*Desarrollando la labiolectura*”. Comenzamos repasando todas las frases y la dactilología.

-Con un listado de palabras, los alumnos deberán decirla a los compañeros sin hablar ni signar, solamente a través del movimiento de sus labios. Primero lo harán por parejas, después por grupos y por último lo harán con toda la clase, cada vez que el alumno acierte palabras, recibe un punto.

-Al finalizar comentaremos las utilidades y ventajas que ven los alumnos a este método.

**Sesión 12:** “*Ayuda como puedas*”. Esta clase será desarrollada en el aula TIC. Comenzamos preguntando a los alumnos, que carencias ven que tiene su compañero sordo dentro del aula y en el centro tanto personales como en ayudas técnicas. Después de un debate los alumnos podrán buscar información en internet o donde sea necesario para poner una puesta en común sobre las mejoras que podríamos realizar. Realizaremos:

-Una lista de mejoras.

-Propuestas de cómo conseguir esas mejoras.

**Sesión 13:** Después de encontrar algunas mejoras en la clase anterior. Proponemos realizar un teatro para conseguir dinero y emplearlo en ayudas técnicas dentro del aula. Por grupos, los alumnos desarrollarán los personajes, diálogos y todo lo necesario para llevarla a cabo. Al final de la clase se decidirá la obra que se va a realizar, o si va a ser una mezcla de diferentes obras que han realizado. La trama deberá estar relacionada con personas sordas.

**Sesión 14:** Por grupos se encargarán de redactar la obra y de encontrar la forma de darle publicidad a esta. Además, la obra será en Lengua de Signos y en lengua oral, por lo tanto deben repartir los personajes y aprenderse el diálogo en lengua de signos.

**Sesión 15-26:** Serán dedicadas al desarrollo completo del teatro. Ensayos, preparación de murales, materiales, ropa y darle buena publicidad a este.

**Sesión 27:** Desarrollo del teatro a padres, familiares, compañeros del centro, docentes y personas que lo deseen. Será interpretado en el y el dinero recaudado será destinado a las mejoras técnicas de las aulas para nuestros compañeros sordos.

## **6.-Evaluación.**

Para evaluarlo utilizaremos principalmente la observación directa, y además será de en cada sesión, ya que como hemos podido ver en las actividades, en la mayoría de ellas tomamos notas del comportamiento del alumnado, su forma de pensar y todas aquellas anomalías que podamos encontrar durante las sesiones, las anotaremos en

la ficha de "Registro de Anécdotas", donde se apuntará estas anomalías y en ficha la "Lista de Control" controlaremos si han conseguido sus objetivos propuestos. Además, le preguntamos de forma continua qué piensan, y qué creen que sería lo mejor. De esta forma también estamos evaluando su actitud y su mejoría.

Además de esto, cuando este finalizando el programa, repartiremos a los alumnos una serie de preguntas para evaluar el mismo ya que si consideramos su opinión, es posible sacar mucha información de ellos para posteriormente realizar la mejoría.

### **Conclusión.**

Este programa, tiene como objetivo principal, hacer una inclusión total a los niños y niñas con problemas auditivos dentro de su aula y centro. Es necesario, que las personas oyentes confíen en las personas sordas y de esta forma trabajen y colaboren de forma conjunta. Queda claro, que para un trabajo colaborativo, es necesario un conocimiento profundo de las características de las personas sordas, de sus necesidades afectivas, vida y cultura, y principalmente, el conocimiento de su lengua, que como cualquier otra, tiene sus características propias, sus expresiones y su historia, de ahí las actividades propuestas.

Es de destacar, la importancia que tiene el profesorado y la escuela como parte integradora del alumno con necesidades. Que conozcan, cómo son, cómo aprenden, su forma de comunicarse...es vital para su desarrollo.

### **Bibliografía.**

Consejo Nacional de Sordos de España (2017). *Recursos para el alumnado sordo*. CNSE. Obtenido el 03, 2017. Recuperado de <http://cedec.ite.educacion.es/component/content/article/331-recursos-para-elalumnado-sordo>

Domínguez, A. B. (2017). *Educación para la inclusión de alumnos sordos Education for the inclusion of deaf students*. Obtenido 02, 2017. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion\\_para\\_la\\_inclusion\\_de\\_alu\\_m\\_sordos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alu_m_sordos.pdf)

Fernández, V.H. (2009). Intervención temprana en niños sordos y sus familias. Un programa de atención integral. *Diálogos educativos*, (17), 4. Obtenido el 03, 2017.

Garrido, A., Falagán M. (2012). *Historia de la educación de las personas sordas*. Google Documentos. Obtenido 03, 2017. Recuperado de [https://docs.google.com/presentation/d/1DyN\\_2qHXsOonrvnZjbEyWMnCNJ5AjHnMs8FmanuCrRE/edit?pli=1#slide=id.p13](https://docs.google.com/presentation/d/1DyN_2qHXsOonrvnZjbEyWMnCNJ5AjHnMs8FmanuCrRE/edit?pli=1#slide=id.p13)

- General M. (2014). *¿Qué es la metodología? Concepto definición.* Obtenido el 03, 2017. Recuperado de <http://conceptodefinicion.de/metodologia>
- Lengua de signos fácil. (S.f.) *Ayudas Técnicas para Personas Sordas o con Déficit Auditivo.* LSEFÁCIL. Obtenido el 04, 2017. Recuperado de <http://lsefacil.es/ayudastecnicas-para-personas-sordas/>
- Palacín, M. P. (2009). *La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad.* In *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE):* Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 (pp. 699-708). Servicio de Publicaciones.
- Ramos Bárcena, S. (2010). *Desafíos de la Diferencia en la Escuela. Escuelas Católicas.* Obtenido el 02, 2017. Recuperado de <http://www2.esuelascaticas.es/pedagogico/Documents/auditivos%205.pdf> f Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039072.pdf>
- Turmero, P. (2016). *Objetivos del problema de investigación. Monografías.* Obtenido el 03, 2017. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos107/objetivos-del-problemainvestigacion/objetivos-del-problema-investigacion.shtml>
- Veinberg, S., Macchi, M. (2004). *Integración del niño sordo en la educación inicial. Necesidades especiales. Cuándo es posible la integración.* Obtenido 02, 2017. Recuperado de <http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wpcontent/uploads/2014/10/integracion-del-nino-sordo-en-la-educacion-inicial.pdf>