



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

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

RIAI

ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015
Volumen 4, Número 3, Julio 2018

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y
Sevilla y Brasil.
*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and
Brasil.*

RIAI

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



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

Precio 20 euros.

*Trimestral
Enero, abril, julio, octubre.*

Indexación:



DULCINEA

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

MIAR

Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

LATINDEX

En proceso de calificación:

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



Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação
2387-0907	RIAI	ENSINO



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. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada, España
Dr. Antonio Pantoja Vallejo. Universidad de Jaén, España
Dra. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil.

Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)

-Dra. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil
-Dr. Paulo Hideo Nakamura. Doutor pela UAA (Assunção). Professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Brasil.
-Dra. Uyguciará Veloso Castelo Branco. Doutora pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) Professora associada da Universidade Federal de Paraíba. Brasil.
-Dra. Sandra Marques Queiroz, PhD. Ciências da Educação. Professora Coordenadora. Departamento de Formação Pós-Graduada em Saúde – ESESEFM. Lisboa. Portugal.

-Dr. Carlos H. Medeiros de Souza. Universidade Estadual do Norte Fluminense. UENF. 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.

-Dra. Maria Natalia Calderón Astorga. Terapeuta de Lenguaje. Psicopedagoga. Especialista en dificultades del aprendizaje. Directora del Centro Especializado en Lenguaje y Aprendizaje (CELA). Costa Rica.

-Franklin Susanibar Chávez. Fonoaudiólogo de IRFMO - Instituto de Rehabilitación y Formación en Motricidad Orofacial y del Instituto Psicopedagógico EOS, Lima. Perú.

-Dra. Carla Sofia Silva. Professora e Investigadora Integrada. Instituição - Instituto de Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação. ULHT de Lisboa.

-Ms. Crisanta Cruz González y Aguilera. Directora de la Especialización en Intervención educativa y tratamiento de TEA. Directora del Centro Psicopedagógico Montes Urales. México DF.

-Dr. Humberto Ortega Villaseñor. Doctor en Derecho. Universidad Nacional Autónoma de México

-Milagros de Luz González Díaz. Maestra en Educación Preescolar. Universidad Femenina de México.

-Dr. Elson Glücksberg. Expansão Universitária FASIPE-Sinop. Brasil.

-Ms. Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares. Universidade Federal de Lavras. Departamento de Educação/UFLA.

-Ms. Amanda Cezar de Castro Chaves. Faculdade EFICAZ (Maringá, Paraná, Brasil).

Secretaría técnica (technical secretariat).

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

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

Edición y Suscripciones
Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>
ISSN: 2387-0907
Dep. Legal: J-67-2015



Índice.

1.-Diseño, aplicación y efecto de un programa para la mejora de la creatividad en Educación Infantil. (Design, implementation and impact of a creativity enhancement program in Pre-school Education.). María del Carmen Castillo Cobo . Universidad de Granada, España. María Jesús Caurcel Cara . Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Helena Chacón López . Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.	1-10
2.-Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. (The special educational needs of students with hearing disabilities.). María Dolores Pulgar Anguita . Universidad de Jaén (España).	11-18
3.-Inclusión Educativa en Síndrome de Asperger. (Educational Inclusion in Asperger's syndrome). Ana Lara Gómez . Universidad de Jaén, España.	19-28
4.-Propuesta preliminar para la estructuración de las relaciones laborales entre los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. (Preliminary proposal for the structuring of labor relations among teachers of therapeutic pedagogy and hearing and language.). Adrián Jesús Ricoy Cano . Universidad de Jaén, España.	29-43
5.-Formação docente e condições de trabalho na Educação Infantil. (Teacher training and working conditions in Child Education). Efigênia Maria Dias Costa . Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Fabrcia Sousa Montenegro . Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Maria de Fátima Silveira . Departamento de Pedagogia, Universidade Federal da Campina Grande, Brasil.	44-55
6.-Prevención de dificultades lectoras y escritoras en Educación Infantil. (Prevention of reading and writing difficulties in childhood education.). Marta Luque Cruz . Universidad de Jaén, España.	56-65
7.-El síndrome de Rett en el aula. (Rett Syndrome in the classroom.). Dolores García López . Universidad de Jaén, España.	66-75
8.-El paisaje como recurso didáctico: La Sierra de Andújar como vehículo para conocer la naturaleza de Sierra Morena. (The landscape as an educational resource: The Sierra de Andújar as a way to know the Sierra Morena nature.). Javier Lara Hinojosa . Universidad de Jaén, España.	76-82
9.-A efetivação do Direito à Inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sob a óptica do campo sócio jurídico. (School inclusion of children and teenager with disabilities: an analysis under the legal-social vision.). Filipe Borges de Oliveira . Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil. Leonardo Rafael Brum . Faculdade União Araruama de Ensino Rio de Janeiro, Brasil. Mateus Borges Silveira . Escola Menino Jesus Rio de Janeiro, Brasil.	83-95
10.-A dialética da malandragem no fenótipo da moral do brasileiro. (The dialectic of trickery in the Brazilian moral phenotype.) Elson Glücksberg . Escola Valter Kunze Prof. Dr. Coordenador do Ensino Fundamental Sinop/MT- Brasil.	96-108
11.-O ensino de poliedros platônicos utilizando materiais manipuláveis no 2º ano do ensino médio. (The teaching of platonic polyhedra using manipulative materials in the second year of high school.). Maurinete Costa dos Santos . Universidade do Estado de Mato Grosso-Sinop (UNEMAT)-Brasil. Elisangela Dias Brugnera . Professora Mestre na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)-Brasil.	109-120

- 12.-Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral. (High school reform a holistic education perspective.). **Maria dos anjos de Miranda**. Escola Estadual Professor Djalma Guilherme da Silva/MT-Brasil. **Marta Elizete Buchelt Rech**. Escola Municipal de Educação Básica Lizamara A. de Oliva Almeida/MT-Brasil. 121-130
- 13.-Dislexia: A contribuição da Psicopedagogia no que se refere aos distúrbios de aprendizagem que afeta o desenvolvimento da leitura e da escrita. (Dyslexia: The contribution of Psychopedagogy with regard to learning disorders that affects the development of reading and writing.). **Marta Elizete Buchelt Rech**. Escola Municipal de Educação Básica Lizamara A. Oliva de Almeida-MT-Brasil. **Maria dos anjos Miranda**. Escola Estadual Professor Djalma Guilherme da Silva-MT-Brasil. 131-143
- 14.-O processo de reeducação aos reclusos da penitenciária de Benguela - Angola para moldar comportamentos indesejados. (The process of re-education of prisoners in Benguela - Angola penitentiary to shape unwanted behavior.). **Domingos Cambuta**. Complexo Escolar do I e II Ciclos BG 1015 CDTE Kassanji Benguela-Angola. 144-155
- 15.- Aspectos preventivos en oncología infantil para una educación de calidad. (Precautionary aspects in children's oncology to guarantee a high-quality Education). **Lucía Melero García**. Universidad de Jaén, España. 156-164
- 16.-Rompiendo la brecha de la heteronormatividad. Identidad de género y nuevas tendencias sexuales en educación primaria. (Breaking the gap of heteronormativity. Gender identity and new sexual tendencies in primary education.). **Rocio Mercado Colmenero**. Universidad de Jaén, España. 165-173
- 17.- Representação social e identidade em A Branca de Neve e os Sete Anões. (Social representation and identity in Snow White and the Seven Dwarfs.). **Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura**. Bolsista Capes programa de Doutorado em Comunicação, linguagem e cultura. **Talita Rodrigues de Sá**. Universidade do Estado do Pará (UEPA)-Brasil. **Analaura Corradi**. Universidade da Amazônia (UNAMA) Pará-Brasil. 174-187
- 18.- Estrutura das representações sociais de professores sobre saúde da criança na escola a luz da teoria do núcleo central. (Structure of the social representations of teachers on children's health in school in the light of central core theory.). **Elizabeth Teixeira**. Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Amazonas-Brasil. **Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende Soares**. Faculdade Metropolitana da Amazônia (FAMAZ), Pará-Brasil. 188-200
- 19.-Compreendendo o uso das tecnologias do século XXI: uma breve reflexão no contexto de inclusão social e educativa. (Understanding the use of 21st century technologies: a brief reflection in the context of social and educational inclusion). **Maria Selma Lima do Nascimento**. Universidad de Jaén, España. 201-213

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.

Diseño, aplicación y efecto de un programa para la mejora de la creatividad en Educación Infantil.

(Design, implementation and impact of a creativity enhancement program in Pre-school Education.)

María del Carmen Castillo Cobo
Universidad de Granada, España.

María Jesús Caurcel Cara
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

Helena Chacón López
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

Páginas 01-10

Fecha recepción: 28-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

Esta investigación presenta el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para la mejora y potenciación de la creatividad en Educación Infantil. Objetivo: determinar la eficacia del programa "¿Te atreves a crear?". Método: participaron 27 alumnos de un aula de 4 años. Para evaluar al alumnado y determinar el impacto del programa se ha utilizado el test de evaluación de la creatividad de Torrance, con un diseño cuasi-experimental pretest-posttest; un registro anecdótico y unos cuestionarios de evaluación y autoevaluación del programa. Resultados: los resultados han demostrado que el programa contribuye a la mejora de la creatividad, y que el tamaño del efecto ha sido grande. Conclusiones: es posible estimular el potencial creativo de los niños, y esto va a tener una influencia positiva sobre su desarrollo posterior, por lo que la escuela debe adoptar enfoques educativos que permitan impulsar las competencias creativas de los estudiantes.

Palabras-clave: creatividad; infancia; programa, evaluación; diseño

Abstract.

This research includes the design, application and evaluation of an intervention program for the improvement and enhancement of creativity in students of Pre-school Education. Objectives: to determine the effectiveness of the program "¿Te atreves a crear?". Method: 27 students in a classroom of 4 years old participated in the study. To evaluate the students and to know the impact of the program the Torrance Test of Creativity Thinking was used, with a quasi-experimental design pretest-posttest; as well as a register of anecdotes and evaluation and self-evaluation questionnaires of the program. Results: the results showed that the program has contributed to the improvement of the creativity and the size of the effect has been great. Conclusions: it is possible to stimulate the creative potential of children, and this will have a positive

influence on his later development, so schools should adopt educational approaches that will inspire the creative skills of the students.

Keywords: creativity; childhood; program, evaluation; design

1.-Introducción.

Según Marín-Ibáñez y Torre (1991), los componentes de la creatividad son: fluidez (cantidad de ideas y respuestas que una persona puede producir respecto a un tema o problema determinado); flexibilidad (variedad y heterogeneidad de las ideas producidas); originalidad (rareza relativa de las ideas producidas); y, elaboración (precisión y meticulosidad con que ha sido realizada una obra). Estos cuatro factores, se convierten en los criterios que permiten evaluarla (Khatena y Torrance, 1976, citado en López-Megías y Fernández-Castillo, 2018).

La creatividad, como señala Cemedes (2008) es una característica inherente al ser humano; pues existe el impulso de experimentar, explorar, investigar, relacionar, en definitiva, de crear. Además, es una capacidad que puede ser cultivada y estimulada por el entorno en el que se desarrolla el niño (Cemedes, 2008; López-Megías y Fernández-Castillo, 2018).

Algunos autores (Gardner, 1982 citado en Alfonso-Benlliure, Meléndez y García-Ballesteros, 2013), describen los años preescolares como una edad de oro de la creatividad. En estos años, el niño realiza el mayor desarrollo neuronal en el ser humano (Dacey, 1989 citado en Cemedes, 2008), desea resolver problemas por sí mismo, enfrentarse a situaciones nuevas y buscar soluciones; es decir, se encuentra en una etapa ideal para el desarrollo de su creatividad (Cemedes, 2008), sin embargo, si en este periodo se coarta su naturalidad, su libertad, no se refuerza la seguridad en sí mismo y se le presiona con actitudes autoritarias y rigidez, el pensamiento creativo decrece. En este mismo sentido, Gardner (1982 citado en Alfonso-Benlliure et al., 2013), considera que los niños de Educación Infantil tienen altos niveles de capacidad creativa, pero cuando pasan a niveles superiores en el sistema educativo, su creatividad tiende a disminuir a medida que aprenden conformidad. Urban (1991 citado en Alfonso-Benlliure et al., 2013), también, encuentra una disminución de la creatividad de los niños al comienzo de la Educación Primaria, mostrando que su pensamiento se vuelve más lógico y convencional, ajustándose a las demandas escolares.

Educar la creatividad en los escolares, con el fin de que sean capaces de descubrir y desarrollar su potencial creativo, a través de los distintos canales de expresión de que dispone el ser humano, parece haberse convertido en uno de los grandes retos de la educación (Fernández y Peralta, 1998). Así, como señalan Muñoz (1994) y Torre (1995), el objetivo, es promover la enseñanza creativa, a través de una mayor implicación por parte del docentes y de la adquisición de destrezas y/o técnicas creativas por parte del alumnado.

Generalmente, los enfoques educativos convencionales han tratado de desarrollar el pensamiento convergente, pero los enfoques actuales se proponen impulsar las

capacidades creativas y el pensamiento divergente en los individuos (Beltrán, Garzón y Burgos, 2016 citado en López-Megías y Fernández-Castillo, 2018; Yildirim, 2010, López-Megías y Fernández-Castillo, 2018). Pero, cualquier metodología, como señala Cemades (2008), va a depender en gran medida del profesor, de su ideología, formación, capacidad y características propias. El docente, debe creer lo que está haciendo, debe ser reflexivo, y abierto a los cambios necesarios que le permitan obtener los resultados deseados. Y para ello, debe formarse y aprender a observar el proceso que se lleva a cabo en su aula.

Existen diferentes programas diseñados para estimular la creatividad, que difieren en el enfoque y el contenido, en función del modelo de creatividad subyacente y de la experiencia acumulada de la evaluación de estos programas (Fernández y Peralta, 1998).

Según la revisión realizada por Dziedziewicz, Oledzka y Karwowski (2013), los programas que estimulan la creatividad infantil se basan en actividades de lenguaje, música, movimiento y dramatización, diseñadas para ser trabajadas principalmente en grupo. Algunos programas, como el Garaigordobil (2006), se basan en la estimulación polisensorial, con un fuerte peso de las actividades artísticas creativas. Diferentes metaanálisis (Ma, 2006; Scott, Leritz y Mumford, 2004a, 2004b) han confirmado la eficacia de los programas orientados a promover la creatividad en los niños de Educación Infantil (Antonietti, 2000; Castillo, 1998; Clatt, Shaw y Sherwood, 1980; Mohanty y Hejmadi, 1992; Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón, 2002; Useem y Downie, 1976). Programas más recientes, como el de Dziedziewicz et al. (2013) o el de Alfonso-Benlliure et al. (2013), también han demostrado su efectividad para el desarrollo de la capacidad creativa en edades tempranas. Además, se ha encontrado un efecto moderador de la edad, es decir, han sido más eficaces con los participantes de menor edad, lo que resalta la importancia de este tipo de trabajos durante la Educación Infantil (Garaigordobil y Berrueco, 2011) y el porqué de este programa.

2.1.-Presentación del programa "*¿Te atreves a crear?*".

El programa "*¿Te atreves a crear?*" consta de un total de 13 sesiones diarias (ver Tabla 1), con una duración de entre una hora o una hora y media. Las sesiones se organizan manera que cada día se trabajen diferentes tipos de contenidos: pensamiento divergente, expresión plástica, musical y emocional. El programa pretende el desarrollo de las habilidades creativas a través de diferentes juegos y actividades lúdicas, de forma colectiva, con todo el grupo-clase, en su mayor parte, y en pequeños grupos, en algunas de sus actividades, favoreciendo el trabajo en grupo y cooperativo.

Tabla 1: Temporalización del programa.

Sesión	Nombre	Contenido	Actividades	Duración
1	¡Vamos a ser pintores!	Pensamiento divergente Expresión emocional	¿Qué vemos? Diario del día	30'
2	¡Nunca nos aburrimos y siempre bailamos!	Expresión emocional Pensamiento divergente Expresión musical	Diario del día Esto era muy aburrido, ahora es... ¡A bailar!	60'
3	¡Construimos!	Expresión emocional Expresión plástica	Diario del día Hacemos figuras con el tangram Acabamos el dibujo	60'
4	¡Primero imaginamos y después nos ensuciamos!	Expresión emocional Pensamiento divergente Expresión plástica	Diario del día. Relax imaginativo Pintamos con nuestras manos	60'
5	¡Creadores en acción!	Expresión emocional Expresión plástica	Diario del día Nuestra primera obra Nuestro cuento	80'
6	¡Nos aburría lo de siempre!	Expresión emocional Expresión plástica	Diario del día Damos color y forma	60'
7	¡Locos pero divertidos!	Expresión emocional Expresión musical Pensamiento divergente	Diario del día ¡A bailar! Ideas locas	70'
8	¡Qué feo!	Expresión emocional Pensamiento divergente Expresión plástica	Diario del día ¡Qué pirata más feo! Nuestro cuento	80'
9	¡La clase de mimos!	Expresión emocional Expresión corporal Expresión plástica	Diario del día ¡Somos mimos! Nuestro cuento	80'
10	Ku- ku, ku-ku...	Expresión emocional Expresión plástica	Diario del día ¡El pájaro sin plumas!	50'

Fuente: elaboración propia (2018)

2.2.-Objetivo.

Este estudio pretende determinar la eficacia de un programa *ad hoc* para el desarrollo de la creatividad del grupo al que se dirige.

3.-Metodología.

Atendiendo al objetivo de esta investigación se ha seguido un diseño cuasi-experimental, pretest-posttest, de grupo único. En el centro escolar, existe una sola línea en la etapa de Educación Infantil, por lo que, no se ha podido contar con grupo control..

3.1.-Participantes.

El programa se implementa en el aula de 4 años de Educación Infantil, de una escuela privada-concertada de la ciudad de Granada (España). Se ha utilizado un muestreo probabilístico de conveniencia, participando 27 alumnos (15 niños y 12 niñas, $\bar{x}= 1.44$, $DT= .51$), con una media de edad de 4.84 años ($DT = .27$). En cuanto a sus características como grupo, antes del inicio del programa, destaca su escasa colaboración grupal y su falta de respeto hacia los compañeros. Los niños, en general tienen una capacidad intelectual notable, con conocimientos avanzados en lecto-escritura, grafomotricidad y matemáticas; en cambio, tienen olvidada una parte muy importante de su educación, la creatividad.

3.2.-Instrumentos.

El instrumento seleccionado ha sido la edición en español del test de Torrance, (Test of Creative Thinking) (Torrance, Ball y Safter, 1992), en la forma gráfica A: Thinking creatively with pictures; pues es uno de los pocos test que se pueden aplicar a casi cualquier edad. En esta forma, se pide al niño que realice una serie de dibujos diferentes y le dé un título interesante. En la actividad 1, denominada Construcción de dibujos, el niño debe realizar un dibujo a partir de una forma curvada. En la actividad 2, Terminación de dibujos, se trata de completar las figuras añadiendo unas líneas. Y, por último, la actividad 3, Líneas, consiste en realizar dibujos diferentes, a partir de pares de líneas verticales, en 10 minutos.

El test mide los 4 componentes de la creatividad: fluidez (número de ideas emitidas), flexibilidad (variedad de ideas emitidas en función del número de categorías existentes), originalidad (novedad de las ideas en función de su frecuencia) y elaboración (detalles que mejoran la calidad de las ideas emitidas). También, se puntúan con "bonus" otros 13 aspectos diferentes de cada uno de los dibujos (si tiene humor, utiliza colores, tiene fantasía, movimientos en acción, etc.). Para la puntuación de los mismos, se ha utilizado acuerdo inter-jueces.

Además, para evaluar el proceso de implementación, se ha realizado un registro anecdótico tras cada sesión, anotando el devenir, las dificultades surgidas y el progreso del alumnado, así como cualquier otro aspecto destacable. Los participantes, también, evalúan las sesiones en una asamblea donde todos pueden opinar, que también queda reflejado en el registro anecdótico. Igualmente, el

programa, ha sido evaluado en sí mismo, a través de dos cuestionarios, cumplimentados por la tutora del grupo-aula y la persona encargada de la implementación.

3.3.-Procedimiento.

Para llevar a cabo el estudio durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2015-2016 (ver Tabla 2), se solicitó permiso al equipo directivo del centro escolar y al tutor de grupo; así como a los familiares o tutores a través de una nota informativa, donde se presentaba la investigación, se explicaban los objetivos y se aclaraba que podían rehusar la participación del menor en el mismo. En ningún caso se plantearon problemas y todos los familiares dieron su consentimiento.

Tabla 2: Pasos para la implementación y evaluación del programa

TAREA	FECHA
Solicitud de permisos	1-20 de marzo
Pretest	16-27 de marzo
Implementación del programa	7 de abril-19 de mayo
Postest	20-29 de mayo
Evaluación del programa	8-12 de junio

Fuente: elaboración propia (2018)

Antes de comenzar la recogida de datos, se estableció un periodo de dos semanas, en el que los niños pudieran familiarizarse con la persona que iba a llevar a cabo la recogida de datos. Después, se procedió al establecimiento de la línea base con la pasación del test de Torrance (Torrance, Ball y Safter, 1992) (pretest), –durante dos semanas–, la puntuación por cada una de las jueces y el análisis de resultados, de tal manera que el día 7 de abril, se estaba en disposición de comenzar con la implementación del programa.

Se empezaron a trabajar, diariamente, las sesiones propuestas con los alumnos, durante un periodo de ocho semanas del tercer trimestre. El primer día, se les explicó que a partir de ese momento se iban a convertir en pintores, en bailarines, en mimos, etc.; para que todo lo planteado fuese un juego divertido para ellos, y pudiesen meterse fácilmente en el papel.

Para evaluar si se había producido alguna mejoría en su creatividad, se volvió a pasar el test (postest). Y, finalmente, se procedió a la evaluación del programa en sí mismo.

3.4.-Análisis de datos.

Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS versión 22.0 para Windows. Para establecer la normalidad de la muestra se utilizó la prueba Shapiro-Wilk, aceptándose la hipótesis nula, es decir, que la distribución muestra es normal. Para conocer la distribución de los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica). En relación con el efecto del programa, se compararon los valores pretest-postest a través de la prueba t para muestras relacionadas y se calculó el tamaño del efecto utilizando el parámetro de de Cohen (1988).

4.-Discusión de los resultados.

Se ha utilizado una doble vía para determinar la eficacia de la intervención (ver Tabla 3).

Tabla 3: Efecto del programa

CREATIVIDAD	Pretest		Postest		Prueba t		Tamaño del efecto
	M	DT	M	DT	t	p	d
Fluidez	5.22	5.08	18.26	9.23	-7.39	.000***	1.75 ^{^^^}
Originalidad	9.52	7.88	18.59	10.25	-4.73	.000***	0.96 ^{^^^}
Elaboración	17.85	16.31	41.44	15.12	-7.08	.000***	1.50 ^{^^^}
Títulos	10.33	10.34	17.70	14.01	-2.31	.000***	0.59 ^{^^^}
Cierre	6.26	5.14	25.48	8.78	-11.13	.029*	2.67 ^{^^^}
Bonus	6.26	8.02	33.19	13.35	-9.10	.000***	2.44 ^{^^^}
Total	56.26	45.37	154.67	60.77	-8.20	.000***	1.83 ^{^^^}

Nota: Estadísticamente significativas: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

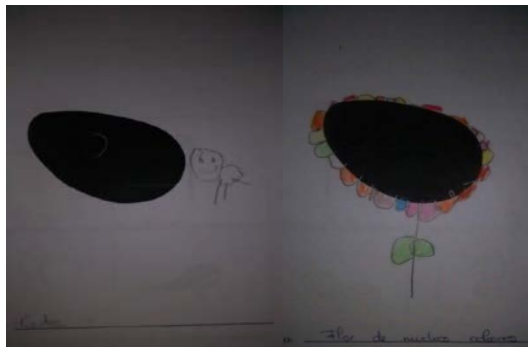
[^] Tamaño del efecto pequeño: $d \leq .49$ ^{^^} Tamaño del efecto moderado: $d =$ entre $.50$ y $.79$
^{^^^} Tamaño del efecto grande: $dd \geq .80$

En cuanto a la significación estadística, se observa que se producían diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), entre el pretest y el postest, a favor del segundo y, por tanto, el programa había tenido un efecto sobre el desarrollo de la creatividad en los participantes.

Si se tiene en cuenta la vía de la significación sustantiva, se obtiene un tamaño del efecto grande en todas las variables medidas; excepto en la variable "Títulos", en la que el efecto ha sido moderado. Estos resultados, señalan que hay evidencias empíricas suficientes para afirmar que la creatividad del grupo es sustantivamente mayor después de la intervención; y que el programa ha resultado eficaz.

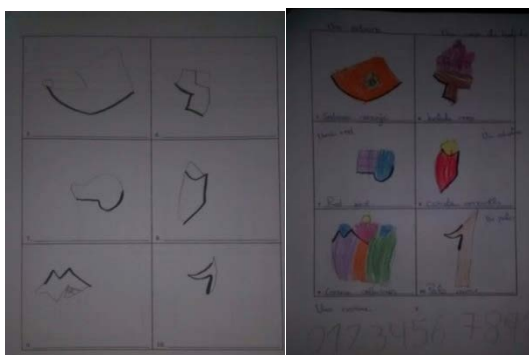
Esta mejora de la creatividad, queda gráficamente plasmada en los siguientes ejemplos (ver Figuras 1, 2 y 3), en los que se pueden comparar las producciones realizadas en las actividades de test de Torrance et al. (1992), en el pretest y el postest de algunos de los participantes.

Figura 1: Ejemplo de la producción en la actividad “Construcción de dibujos” pre y postintervención



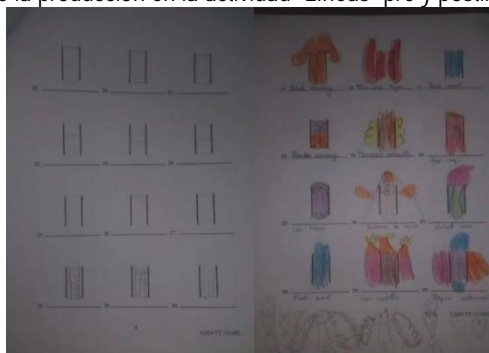
Fuente: elaboración propia (2018).

Figura 2: Ejemplo de la producción en la actividad “Terminación de dibujos” pre y postintervención



Fuente: elaboración propia (2018).

Figura 3: Ejemplo de la producción en la actividad “Líneas” pre y postintervención



Fuente: elaboración propia (2018).

5.-Conclusiones.

Este estudio muestra los efectos positivos del programa "¿Te atreves a crear?", sobre la competencia creativa de los niños de 4-5 años participantes. Partiendo de un enfoque integral, el programa pretende desarrollar la creatividad, atendiendo tanto al proceso creativo, como al resultado final, trabajando habilidades de pensamiento divergente, expresión plástica, musical y corporal, a través del juego y el aprendizaje cooperativo.

El programa ha demostrado, como los estudios previos (Alfonso-Benlliure et al., 2013; Antonietti, 2000; Castillo, 1998; Cliatt, Shaw y Sherwood, 1980; Dziejewicz et al., 2013; Garaigordobil y Berruero, 2011; Mohanty y Hejmadi, 1992; Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón, 2002; Useem y Downie, 1976), que es posible estimular las habilidades creativas desde la edad más temprana, y que es una herramienta útil para ser utilizada por los maestros de Educación Infantil.

Durante el proceso de realización de las sesiones, se han podido observar cambios gradualmente positivos. En un principio las actividades planteadas eran simples, y aun así, a muchos de los alumnos les costaba desenvolverse de manera autónoma, pidiendo ayuda continuamente o participando levemente en las actividades. Poco a poco, esto ha ido cambiando, habiendo un gran progreso en muchos de estos niños, que eran más reacios a expresarse o realizar las actividades de manera más activa. Se puede decir que todos ellos han participado, han aprendido y han descubierto nuevas formas de expresarse. Diariamente, han sido ellos los que querían seguir jugando y realizar nuevas obras, juegos, pintar con las manos, etc. La evolución de su competencia creativa ha sido muy positiva, avanzando en la mayoría de los casos; en otros, se ha mantenido más estable, aunque teniendo progresión positiva en algunos de los aspectos evaluados.

Por otro lado, haciendo balance sobre el estudio, se pueden hacer propuestas de mejoras, como modificar ciertos materiales de algunos de los juegos, alargar algunas de las actividades dada la motivación mostrada por los niños, trabajar más con las curiosidades que a los niños les van surgiendo, etc.

Como limitaciones se puede resaltar que para comprobar la eficacia del programa hubiese sido deseable haber contado con un grupo control, pero al tratarse de un centro escolar de una sola línea no era posible. Aun así, los resultados ya marcan una considerable mejora después de la intervención.

Esto lleva a concluir que todo docente, pero muy especialmente, los de Educación Infantil, deben ser conscientes de la influencia positiva que, sobre el desarrollo posterior del niño, tienen las prácticas creativas durante la infancia (Alfonso-Benlliure et al., 2013), y no sólo ser consciente, si no tener la suficiente formación y competencia para potenciarla de la mejor manera en el aula.

6.-Referencias.

- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J.C. y García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2013.07.00>
- Beltrán, C.Y., Garzón, D.M. y Burgos, N.C. (2016). Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños. *Infancia Imágenes*, 15(1), 103-118.
- Dziedziewicz, D., Oledzka, D. y Karwowski, M. (2013). Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.004>
- Garaigordobil, M., y Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 608-618.
- López Megías, L. y Fernández-Castillo, A. (2018). Creatividad en la Infancia Temprana. Análisis Cualitativo en un Contexto Educativo. *ReiDoCrea*, 7, 43-54.
- Ma, H.H. (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18, 435-446.
- Prieto, M.D., López, O., Bermejo, M.R., Renzulli, J. y Castejón, J.L. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 1, 410-414.
- Scott, G., Leritz, L.E., y Mumford, M.D. (2004a). Types of creativity training: Approaches and their effectiveness. *Journal of Creative Behavior*, 38, 149-179.
- Scott, G., Leritz, L.E., y Mumford, M.D. (2004b). The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.
- Torrance, E.P., Ball, O.E. y Safter, H.T. (1992). *Torrance Test of Creative Thinking. Streamlined Scoring Guide Figural A and B*. Bensenville. Il.: Scholastic Testing Service, Inc.

Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva.

(The special educational needs of students with hearing disabilities.)

María Dolores Pulgar Anguita
Universidad de Jaén (España)

Páginas 11-18

Fecha recepción: 11-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

La educación de los alumnos y alumnas con problemas auditivos debe entenderse desde la óptica de la diversidad. Es por ello que requieren una educación acorde con sus características y necesidades, dentro de los principios, finalidades y recursos que el sistema educativo proporciona al resto de los alumnos y alumnas. Cada alumno y alumna se define como un individuo único y diferente, caracterizado por sus potencialidades, capacidades y dificultades, es por ello esencial identificar sus necesidades específicas de apoyo educativo, que condicionaran su proceso de enseñanza- aprendizaje. Para desempeñar con éxito nuestras funciones como especialistas en audición y lenguaje es necesario un profundo conocimiento de la deficiencia auditiva y lo que de ella se deriva. Sólo después de este análisis el o la profesional podrá determinar las necesidades de estos/as alumnos/as.

Palabras clave: discapacidad auditiva; neesidades educativas; desarrollo de al comunicación; inclusion

Abstract.

The education of students with hearing disorders must be understood from the perspective of diversity. That is why they require an education according to their characteristics and needings, within the principles, purposes and resources that the educational system provides to the rest of the students. Each student is defined as a unique and different individual, characterized by their potential, abilities and difficulties, it is therefore essential to identify their specific educational support needings, which will condition their teaching-learning process. In order to successfully perform our functions as specialists in hearing and language, it is necessary to have a thorough knowledge of hearing impairment and what derives from it. Only after this analysis will the professional be able to determine the needs of these students.

Keywords: hearing impairment; educational necessities; communication development; inclusion

Introducción.

En este tema hablaremos las necesidades educativas especiales de alumnado con discapacidad auditiva, para ello es necesario hablar de un análisis profundo y clasificarlo desde diferentes criterios. Más tarde, hablaremos de los aspectos diferenciales de los alumnos y alumnas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, así como en el resto de áreas del desarrollo. Cada alumno y alumna se es un individuo diferente, con unas características, capacidades y dificultades distintas además de unos potenciales específicos que se deben aprovechar, condicionando todo ello su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.-Definición y clasificación.

Según FIAPAS (1990) la discapacidad auditiva se define como la pérdida o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral. Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral. La Organización Mundial de la salud (2011), define a una persona sorda como "aquella que no es capaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos amplificadores".

En el entorno educativo, se han clasificado en tres grandes categorías:

-Hipoacúsicos: referido a personas cuya audición presenta problemas, pero de unas características tales que, con prótesis o sin ella, es funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque se noten algunos problemas de articulación, léxico y estructuración, mayores o menores en función del grado de hipoacusia.

-Sordos: referido a personas cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y no posibilita la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque sí puede hacerlo, en mayor o menor grado, por vía visual.

-Cofosis o anacusia: referido a personas con pérdida total de la audición.

La clasificación de la pérdida auditiva va a ser distinta en función de los fines, criterios y puntos de vista de los autores que abordan el tema. Por ello vamos a ver algunas clasificaciones: otológica, audiológica, y según el momento de aparición.

-En función del área o estructura que esté afectada (clasificación otológica):

+Sordera de conducción o transmisión: es una alteración en la transmisión del sonido por vía aérea, debido a una lesión localizada en el oído externo o medio. El audiograma es normal, pero con una curva más elevada a la de un oído normal.

Generalmente, tienen tratamiento médico o quirúrgico y si se rehabilitan a tiempo no debería afectar mucho al desarrollo del lenguaje.

+Sordera neurosensorial o perceptiva: se produce como consecuencia de una atrofia o degeneración de los órganos del oído interno (cóclea, nervio auditivo o área perceptiva cerebral). Cuando ésta tiene lugar antes de la adquisición del lenguaje, amenaza muy seriamente el desarrollo cognitivo y verbal. No tiene intervención quirúrgica; en la actualidad, se llevan a cabo Implantes Cocleares que reponen en parte la capacidad auditiva. Es fundamental la colocación de una prótesis.

+Sordera mixta: Es aquella que la patología está tanto en la vía de conducción del sonido, como de percepción (afectados el oído externo, medio e interno). Están afectadas las dos vías, existiendo entre ambas una diferencia de 40 dB., en las frecuencias centrales. La parte conductiva puede tener solución, pero no así la perceptiva.

-En función de la **pérdida en decibelios (dB)** (*clasificación audiológica*):

Entre las numerosas clasificaciones existentes haré mención a la realizada por el Bureau International de audiología (BIAP), que distingue entre:

- Audición normal: (0–20 dB)
- Hipoacusia leve o ligera (20– 40 dB)
- Hipoacusia media o moderada (40–70 dB)
- Hipoacusia severa (70–90 dB)
- Hipoacusia profunda (más de 90 dB)
- Cofosis o anacusia. Pérdida total de la audición. Son pérdidas excepcionales.

-En función del **momento de adquisición** podemos distinguir:

Hereditaria: definida como factor de sordera contenida en algunos de los genes de uno o ambos progenitores.

Adquirida: puede ser: prenatal, antes del nacimiento, o postnatal, después del nacimiento. Dentro de la adquirida postnatal, existe otra división:

+ **Prelocutivas:** Adquiridas antes de la adquisición del lenguaje. Aproximadamente antes de los 3 años.

+ **Postlocutivas:** Adquiridas posteriormente a la adquisición del lenguaje. Aproximadamente después de los 3 años.

-**Otras variables que influyen en el desarrollo son:**

-**Momento de la detección:** el diagnóstico precoz permite una intervención educativa temprana, fundamentalmente de cara al desarrollo lingüístico y académico posterior del niño.

-**Etiología:** Saber la causa de la sordera nos puede ayudar a ver las posibilidades del sujeto. Causas genéticas (autosómica recesivas, autosómicas dominantes, recesivas

ligadas a cromosoma x, mitocondriales); Causas adquiridas (infecciones, hiperbilirrubinemia neonatal, complicación de la prematuridad, ototoxicidad, traumáticas, malformativas)

-**Cociente de Inteligencia:** El nivel intelectual es una variable que hoy en día está siendo muy cuestionada: la diversidad auditiva no comporta discapacidad intelectual "per se", existiendo en esta población una variabilidad similar a la de la población oyente.

-**Ambiente familiar y ambiente escolar.**

2.-Aspectos diferenciales en las distintas áreas del desarrollo.

2.1.-Desarrollo social y emocional.

En el niño y la niña con problemas auditivos existe una alteración en la relación con el medio que influye en el desarrollo social de su personalidad, en el cual el lenguaje desempeña un papel muy importante. Así, el niño presenta: una mayor inseguridad por la dificultad en controlar el medio y rigidez de pensamiento (no captan la variedad de matices), manifestando un mayor egocentrismo, impulsividad y agresividad. Igualmente tiene dificultad en exteriorizar e interiorizar sus sentimientos, así como las normas sociales, presentando problemas en la identificación con su grupo. Los estudios realizados sobre el desarrollo social de niños con discapacidad auditiva reflejan una menor independencia, autonomía e interacción social que los niños oyentes. Pero parece también confirmado que las actividades de los padres y las dificultades de comunicación son los factores más determinantes de esta situación.

2.2.-Desarrollo psicomotor.

Estos niños y niñas experimentan la misma secuencia de desarrollo en las áreas motoras que los oyentes y si no muestran otro tipo de déficit asociado llegan a los primeros hitos motores: sedestación, bipedestación y deambulación, dentro de los límites temporales del resto de los niños. Pueden presentar, a menudo, reacciones tónicas patológicas (hipertonía), como son: problemas respiratorios, problemas cocleares (lo que lleva a una coordinación dinámica defectuosa y a problemas de ritmo), un ligero retraso en la marcha (caminar desgarbado, balanceo defectuoso de los brazos, arrastran los pies) y problemas en la orientación espacio-temporal. Debido a su problema en la percepción auditiva, su modo de actuar (manipulación) es bastante ruidoso, así como su desplazamiento.

2.3.-Desarrollo cognitivo.

Según investigaciones basadas en el desarrollo evolutivo de la teoría de Piaget, los niños y niñas con discapacidad auditiva tienen una secuencia evolutiva prácticamente igual de la de los oyentes, aunque con un mayor retraso en la adquisición de determinadas nociones que exigen una mayor abstracción, que se expresan por la ausencia o dificultades del lenguaje oral. Conviene señalar que el alumno y alumna con discapacidad auditiva no es incapaz para comunicarse, sino en

utilizar el lenguaje oral como medio de comunicación. Hay que tener en cuenta que tienen una mayor restricción de la comunicación con los adultos, y en muchas ocasiones les rodea una excesiva protección.

3.-Aspectos diferenciales en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

3.1.- Desarrollo lingüístico.

La adquisición del lenguaje en el niño y niña sin ningún tipo de patología se desarrolla según un plan cuya regularidad asombra. Esta regularidad hace que se distingan tres etapas esenciales:

1° Prelenguaje (0-12 meses): En esta etapa hay dos tipos de producción sonora del lenguaje: el grito y el balbuceo. En el *niño y la niña con discapacidad auditiva* la actividad del balbuceo cesa cuando aparecen otras actividades más motivadoras, mientras que en los *oyentes* continúa. En estos va apareciendo progresivamente una actividad más coordinada y más intencional con carácter comunicativo que es la ecolalia, una especie de diálogo entre niño y adulto. En el caso del *niño y la niña con problemas auditivos* esta etapa de la ecolalia no se da espontáneamente, puesto que exige percepción auditiva de una entonación o de un segmento articulatorio a imitar.

2° Primer lenguaje (12 meses a 3 años): Aparece la palabra (primera unidad dotada de sentido). Inicialmente suelen ser monosílabos y sílabas reduplicadas del tipo "mamá, papá, nene...", reforzadas por el ambiente lingüístico familiar. A partir de los *18 meses* empezará la palabra-frase.

3° Etapa del lenguaje: El modelo de habla adulta moldea de modo decisivo los progresos lingüísticos del niño y la niña de 3 a 4 años. En esta etapa se abandonan poco a poco las estructuras elementales del lenguaje infantil y de su vocablo específico, sustituidas por construcciones cada vez más acordes con las del adulto.

3.2.-Características que presentan en lenguaje, habla y voz.

Si el desarrollo lingüístico de los niños y niñas oyentes muestra variaciones entre individuos, en el caso de niños y niñas con sordera/hipoacusia éstas son aún mayores por diversas razones. Van a depender básicamente de dos variables: el grado y tipo de déficit auditivo y el momento de la aparición de la dificultad. Además, el desarrollo lingüístico se verá afectado por otras variables, como son: el tipo de modalidad educativa (oral, signada, bimodal.), la edad de inicio en la estimulación lingüística, el nivel de participación de su entorno social, así como el nivel de inteligencia y el nivel sociocultural de su entorno familiar.

a) Atendiendo al **grado y tipo de déficit auditivo**:

+ Sordera **postlocutiva**, destacar que la nasalidad se implanta rápidamente, alterando la melodía de la voz y el ritmo, que puede lentificarse o acelerarse. En el habla aparecen alteraciones de las fricativas, confusiones entre sordas y sonoras y deformación de algunas vocales.

+ Sordera grave **de tipo congénito**: hay una falta de conciencia del mundo sonoro y su voz, habla y lenguaje están afectados en mayor o menor grado en función del grado de pérdida que presenten.

b) Atendiendo al **momento de aparición de la dificultad**:

+ Sordera **prenatal o anterior a los dos años**: la adquisición lingüística es escasa y desaparece rápidamente. Es el grupo más afectado en cuanto a la capacidad de comunicación y precisa de un tratamiento especializado.

+ De **dos a tres a los cinco o seis años**: Si se lleva a cabo una identificación temprana y se utilizan los recursos especializados, se podrá evitar la desintegración del lenguaje. En estos casos la lectura labiofacial y el aprendizaje precoz de la misma, ayudarán al desarrollo y conservación del lenguaje.

+ **Años escolares (después de los seis años)**: La función del lenguaje está fijada, tanto para el lenguaje interno como para otros fines. La lectura permite una compensación de la ausencia de las percepciones auditivas, aunque se puede producir un empobrecimiento del vocabulario. La lectura labiofacial permite mantener la comunicación oral.

A continuación vamos a analizar las *características más llamativas* de la voz, habla y lenguaje de personas con discapacidad auditiva:

En cuanto al lenguaje, aún en las personas sordas desmutizadas y sometidas a un tratamiento especializado, presentan un vocabulario pobre e impreciso y muy confuso. Aun recibiendo una enseñanza sistemática y continuada, el proceso de adquisición del lenguaje es, en general, mucho más lento que el de un niño normooyente.

Hay dos explicaciones evidentes:

- La ausencia de modelos percibidos espontáneamente.
- Omite palabras breves que no son indispensables para la comprensión.

El retraso en el vocabulario se debe, en parte, al lento desarrollo fonológico, pero también al tipo de estimulación y tratamiento del lenguaje que han recibido, en algunos casos más centrados en la forma de la palabra que en su contenido. Se puede concluir afirmando que sordos y oyentes son igualmente competentes al nacer para desarrollar un sistema de comunicación. Es esencial que los padres, como primeros elementos educativos, aprendan a comunicarse con su hijo sordo, tanto si la orientación habilitadora es oral como gestual.

4.-Las necesidades educativas especiales en alumnos/as con discapacidad auditiva.

Las diferencias individuales existentes entre los alumnos y alumnas con diversidad auditiva son muy grandes. Por ello se hace imprescindible una Evaluación Psicopedagógica, en la que los datos obtenidos, permitirán llevar a cabo una valoración inicial de las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta cada alumno y alumna con diversidad auditiva y a las cuales deberá ajustarse la respuesta educativa. Todas estas variables hacen que las necesidades específicas de las personas con diversidad auditiva sean distintas de unas personas a otras. A continuación expondremos por tanto las necesidades específicas más frecuentes:

- **Necesidades en el desarrollo cognitivo:**

- Necesidad de recurrir a estrategias visuales y aprovechar otros canales (restos auditivos, tacto....) ya que la entrada de información es principalmente por vía visual.
- Necesidad de un sistema lingüístico de representación, por la dificultad de comunicarse a través de un código oral.

- **Necesidades en el desarrollo socio-afectivo:**

- Necesidad de asegurar su identidad, autoestima y un autoconcepto positivo y el desarrollo emocional equilibrado.

- **Necesidades en el desarrollo comunicativo- lingüístico:**

- Necesidad de apropiarse tempranamente de un código comunicativo ya sea oral o signado, que permita el desarrollo cognitivo y de la capacidad de comunicación y que favorezca el proceso de socialización.
- El desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión escrita que permita el aprendizaje autónomo y el acceso a la información.

5.-Conclusión.

Una vez visto el tema, puedo exponer que a nivel profesional el tema me ha aportado que como maestra de audición y lenguaje, por un lado, el conocer etiología, grado e influencia en el desarrollo de los problemas auditivos nos hace conocer la personalidad de nuestros alumnos y alumnas que repercute en una

intervención de calidad. Por otro lado, el desarrollo cognitivo, social, afectivo y comunicativo que presentan estos alumnos y alumnas será la guía que deberemos seguir para su correcta rehabilitación lingüística. Además a nivel personal conocer dicho tema me ha hecho darme cuenta de la importancia que tiene que seamos capaces de trabajar en equipo, tanto docentes como familia, por mejorar la calidad de vida de estas personas.

Bibliografía.

- Ainscow, M., Booth, T. (2002). *Index for inclusión*. Bristol: CSIE.
- Berard, G. (2003). *Reeducación auditiva para el éxito escolar y el bienestar emocional*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Borregón, S. (2016). *Hipoacusia y sordera*. Madrid: Cepe.
- De Barros, C., Hernández, A. (2016). *Neurociencia y tecnologías en la inclusión educativa*. Granada: Gami.
- El Homrani, M., Peñafiel, F., Hernández, A. (2017). *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. Granada: Comares.
- Mata, S. (2001). *Enciclopedia de psicopedagogía*. Málaga: Aljibe.
- Mayor, J. (1990). *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez-Martin, A. (Comp.) (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Romero, S.J. y otros (2018). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. *CEF*, 9.
- Verdugo, A. (1995). *Personas con discapacidad*. Madrid: Alianza Editorial. Siglo XXI.

Inclusión Educativa en Síndrome de Asperger.

(Educational Inclusion in Asperger's syndrome)

Ana Lara Gómez
Universidad de Jaén, España.

Páginas 19-28

Fecha recepción: 30-01-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

Esta investigación trata sobre los procesos de inclusión del alumnado con Síndrome de Asperger.

Para su realización, se ha llevado a cabo un marco teórico que explica los conceptos básicos referentes al tema que ocupa, véase "Inclusión Educativa" y "Síndrome de Asperger". También se ha realizado un marco empírico en el que se detallan los puntos a seguir para la realización de la investigación: Problema a estudiar, objetivos (generales y específicos), hipótesis, contextualización, población y muestra, tipo de investigación, metodología, diseño de intervención, instrumentos para el estudio y resultados y análisis de los mismos, a fin de lograr obtener conclusiones sobre el problema planteado.

La investigación se llevó a cabo en un centro de la provincia de Jaén, a través de una escala Likert. Esta escala se repartió entre el profesorado de Educación Infantil a fin de observar y determinar el proceso de inclusión del alumnado con Síndrome de Asperger.

Palabras clave: Síndrome de Asperger; inclusión; necesidades específicas de apoyo educativo; discapacidad; investigación

Abstract.

This document presents a research about the different processes for the inclusion of students with Asperger's syndrome.

This document has been developed based on a theoretical framework which explains the basic concepts regarding the "Educational Inclusion" and "Asperger's Syndrome".

The aim of this document is the development of an empirical framework which describes the steps for carrying out the research. The steps are: problem statement, goals intended, description of the hypothesis, contextualization of the research, population and samples to be analyzed, kind of research, background, the methodology, researching instruments and the analysis of the results.

The research has been developed in a centre in Jaen using as a base tool the Likert scales. These scales were shared with the teachers with the aim of inspecting and determining the process of inclusion of students with Asperger's syndrome.

Keywords: asperger's syndrome; inclusion; special needs for educational support, disability; research

1.-Introducción.

Según la Real Constitución Española (1978), en su artículo 27 establece que: "Todos tienen derecho a la educación (...) La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales." (p.14)

Ante una sociedad en constante cambio, cada vez existe más heterogeneidad en las aulas de los centros educativos, niños y niñas con características muy diferentes entre se reúnen cada día y pasan una gran cantidad de horas con sus profesores/as, los cuales tienen que hacerse cargo de un aula de 25 alumnos/as intentando dar una atención individualizada a cada estudiante. Es por ello que es necesario saber si todo el alumnado se siente integrado en el aula y que nunca sus diferencias sean motivo de rechazo por parte del sistema educativo.

Para evitar que ningún niño ni ninguna niña se sientan abandonados o fallados en su aula, es necesaria una educación con unos principios inclusivos, tal y como dice Amaro (2013): "La escuela inclusiva tiene como objetivo último que todo el alumnado desarrolle al máximo todas sus capacidades y potenciales para que puedan hacerse competentes en la construcción de su proyecto personal y profesional" (p. 53), de este modo la escuela tiene como deber hacer que cualquier alumno/a, independientemente de sus características personales, conseguir desarrollar al máximo su potencial. Así pues, el alumnado con necesidades educativas especiales debe pertenecer a un modelo de enseñanza-aprendizaje inclusivo y que se adapte a sus necesidades.

Esta investigación tiene como fin indagar sobre la percepción del profesorado de los niños y niñas con Síndrome de Asperger de Educación Infantil sobre los procesos de inclusión en el aula.

2.-Marco teórico.

Una delimitación conceptual es fundamental para entender las bases de una investigación, por lo que en los siguientes puntos recogidos en el marco teórico se pondrán encontrar las definiciones de los conceptos más importantes que atañen a la investigación.

2.1.-Inclusión Educativa.

Acorde al pensamiento de Echeita y Ainscow (2011), la inclusión educativa, pese a su gran dificultad de una definición global, tiene como fin la eliminación de la exclusión social por la causa que fuere del sistema educativo, dando respuesta a la diversidad de nuestro alumnado.

Estos mismos autores destacan 4 elementos esenciales a fin de aclarar la terminología de la inclusión:

Inclusión como proceso: El tiempo es un factor determinante para que le logre un cambio de mentalidad y se pueda responder positivamente a la diversidad.

El éxito de todo el alumnado como objetivo: Las voces de todos nuestros alumnos y alumnas han de ser escuchadas, permitiendo a todas las personas no sólo estar en el aula ordinaria, sino participar y ser miembros activos en ella.

Eliminación de barreras: Ya sean estructurales, metodológicas, referente a creencias negativas hacia determinados grupos de personas, prejuicios...

La formación del profesorado en metodologías inclusivas es esencial para que este movimiento educativo pueda llegar a tener éxito (Durán y Giné, 2017), esto es debido porque se ha de realizar un estudio sobre las características principales individuales dentro de la diversidad del alumnado, así como la demanda que ofrece la inclusión a intensificación pedagógica por parte del centro educativo y, además, sin olvidar que una mejora en la formación docente implica directamente en una mejora del sistema educativo en sí.

2.2.-Síndrome de Asperger

Hasta los años 40, existía un enorme desconocimiento hacia el autismo, el cual se consideraba retraso profundo, fue en 1943, cuando el psiquiatra estadounidense Leo Kanner realizó un extraordinario descubrimiento referente a un grupo de niños autistas: Eran inteligentes. Observó que algunos tenían gran vocabulario, otros eran superdotados para el cálculo, y todos poseían una gran memoria. Sin embargo, también afirmó su incapacidad biológica de desarrollar contactos afectivos. Un año después, en 1944, el neuropediatra vienés Hans Asperger realizó las primeras descripciones de lo que él llamó Psicopatía Autista, encontrándose muy cerca (cronológicamente hablando) con la publicación de Kanner sobre autismo.

En su informe, Asperger (1944) destacaba las siguientes características de la Psicopatía Autista en la niñez:

Dificultad en el contacto visual; Habla nasal, algunas veces demasiado suave y otras veces inapropiadamente alta, caracterizándose por un carácter monótono; Lenguaje excesivamente elaborado, uso idiosincrásico de la lengua, dificultad para comprender las frases con significados literales; Intereses obsesivos; Tendencia al aislamiento y dificultad para mantener relaciones sociales; Dificultad para mantener la atención y la concentración; Carácter irritable; Pensamientos raros; Torpeza motora.

El trabajo de Hans Asperger no tuvo mayor relevancia hasta que, en 1991, Uta Frith tradujese al inglés su trabajo escrito en alemán, cobrando en ese momento el estudio de Asperger mayor notoriedad. El término "Síndrome de Asperger" fue dado por Lorna Wing en 1981 ya que se trataba de un término neutro y a fin de evitar las connotaciones negativas que podrían asociarse al término "psicopatía autista".

Lorna Wing (1981) recogió los principales rasgos clínicos descritos originalmente por Asperger, siendo estos:

Lenguaje: Se observaron diferentes características en esta área, véase: Dificultad en el uso de pronombres, discurso pedante y enfocado a los intereses de la persona, repetición de frases o palabras e incapacidad o dificultad para entender bromas; Lenguaje no verbal: Escasez de comunicación corporal y gesticulación facial, entonación monótona, limitada comprensión de los gestos ajenos y expresiones, así como su interpretación; Interacción social: Falta de contacto visual en las interacciones sociales, ausencia de la habilidad para acatar normas, incomprensión para saber mantener relaciones sociales, sensibilidad a las críticas, comportamiento antisocial o peculiar; Frustración ante el cambio y disfrute con las actividades repetitivas; Torpeza motora, movimientos corporales estereotipados, postura

inadecuada, mala escritura; Excelente memoria para sus temas de interés, siendo intensos y extraños en relación a su edad.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría, en el manual de diagnóstico del DSM-V (2013), el Síndrome de Asperger está incluido dentro del Trastorno del Espectro Autista, modificando así la definición anteriormente dada por el DSM-IV (2000), que proclamaba que el síndrome de Asperger era parte de los cinco trastornos definidos como "Trastornos Generalizados del Desarrollo".

El Síndrome de Asperger es definido también por diferentes autores como Baron-Cohen (2008) que afirma que las características del Síndrome de Asperger se focalizan en la dificultad residente en la comunicación social, la existencia de intereses obsesivos y conductas rituales, sin apreciación de retrasos en la adquisición del lenguaje. Añade que el coeficiente intelectual no se ve afectado, se encuentra mínimo en la media, pudiendo ser mayor que ésta incluso.

Según Alonso (2004), en personas con este trastorno, también se aprecia, además, un pensamiento concreto y literal, es decir, existe una incapacidad para entender recursos lingüísticos como el sarcasmo, la ironía o las frases hechas. La obsesión con ciertos temas hace que sea evidente su excelente memoria, recordando cualquier dato sobre el mismo y volviéndose auténticos expertos en ese tema. Estas personas pueden funcionar a alto nivel, trabajar y vivir independientemente.

Para finalizar este apartado de conceptualización sobre el Síndrome de Asperger, mencionar que investigaciones como la llevada a cabo por Cejudo y Corchuelo (2018), afirman que una intervención y evaluación psicopedagógica será esencial para el desarrollo personal y futuro laboral del alumnado con síndrome de Asperger.

3.-Marco empírico.

Nuestra investigación es de naturaleza exploratoria y descriptiva, adoptaremos una metodología cuantitativa, pues nuestro propósito es concluir si existe un proceso de inclusión real del alumnado de Educación Infantil con Síndrome de Asperger.

3.2.-Metodología.

La metodología que se va a llevar a cabo en esta investigación consiste en un enfoque cuantitativo.

Es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas, bien sea de vacío de conocimiento o de gerencia, pero en ambos casos es organizado y garantiza la producción de conocimiento o de alternativas de solución viables.

El modelo cuantitativo hace que el investigador, por un lado, crea poder explicar, en una visión racionalista, su objeto de estudio; solo exteriormente, sin dialogar con él, sin interactuar con él, por otro lado, del punto de vista relativista, fundamentado en la epistemología subjetivista, por entender que hay múltiples realidades que existen bajo forma de construcciones mentales y socialmente localizadas por la comprensión, significado y acción. Pensamientos estos que iluminaron por varias décadas, la definición de los pasos que los investigadores recorrían en sus estudios y que acabaron reflejándose siempre en las prácticas escolares, en las pedagogías dominante y en la educación.

El enfoque cuantitativo es adecuado para esta investigación, ya que la cuantificación es un hecho que tendremos en cuenta para comprender la realidad estudiada.

3.3.-Problema a estudiar.

¿Los procesos de inclusión en los centros educativos actuales son realmente efectivos con el alumnado de Síndrome de Asperger.?

3.4.-Objetivos.

Generales: Analizar la percepción que tienen el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger de la etapa de Educación Infantil sobre el proceso de inclusión en el aula.

Específicos:

- 1) Observar si el profesorado del alumno con Síndrome de Asperger comprende qué es la educación inclusiva.
- 2) Estudiar si el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger entiende el significado de "personas con diversidad funcional" (discapacidad).
- 3) Observar si el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger conoce los Trastornos del Espectro Autista.
- 4) Verificar que el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger es consciente de lo que es el Síndrome de Asperger.
- 5) Confirmar si existen procesos de inclusión en el aula del alumnado con Síndrome de Asperger.

3.5.-Hipótesis.

Hipótesis 0: Los procesos de inclusión en los centros educativos actuales si son realmente efectivos con el alumnado de Síndrome de Asperger.

Hipótesis 1: Los procesos de inclusión en los centros educativos actuales no son realmente efectivos con el alumnado de Síndrome de Asperger.

3.6.-Población y muestra.

La población susceptible de la investigación la forman el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger dentro de la etapa de Educación Infantil, siendo seleccionados de forma no probabilística intencional, dado que se pretende estudiar al profesorado que tiene alumnos con Síndrome de Asperger, siendo este el criterio de selección.

La población susceptible de ser investigada la forman docentes de Educación Infantil de un colegio de la provincia de Jaén, siendo un total de 14 docentes activos y que actualmente imparten clase. La población coincide con la muestra.

3.7.-Instrumentos de recolección de datos.

Para la realización de nuestro estudio, optamos por la utilización de una escala como instrumento de recogida de datos. Con toda probabilidad, la escala de categorías constituye una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes más utilizada por los científicos de la conducta.

La encuesta es de tipo Escala Likert, consistiendo en 25 preguntas en relación a los objetivos específicos de la investigación. Murillo (2006) define la mencionada escala como un medio capaz de reflejar las actitudes que siente el encuestado hacia un tema, ya sea de una forma positiva o negativa, calificando en función de cuánto de acuerdo esté con la afirmación.

En función de los objetivos específicos y del análisis de marco teórico las dimensiones que estructuran la escala Likert son:

Dimensión 1.- Inclusión Educativa

Dimensión 2.- Personas con Diversidad Funcional

Dimensión 3.- Trastornos del Espectro Autista

Dimensión 4.- Síndrome de Asperger

Dimensión 5.- Proceso de inclusión del alumno/a con Síndrome de Asperger

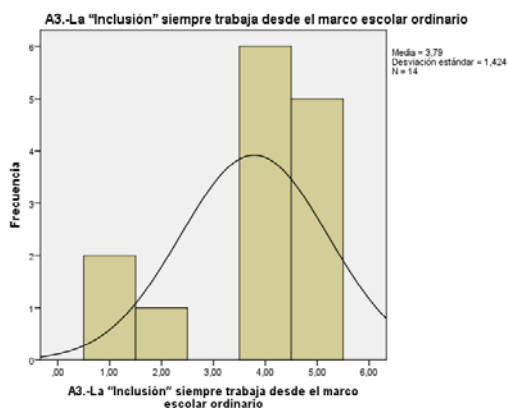
3.8.-Análisis e interpretación de los datos.

A continuación, se mostrará un análisis de los resultados obtenidos en la investigación realizada, así como una interpretación sobre los mismos, en relación con los objetivos específicos planteados.

3.8.1.-Dimensión 1. Inclusión Educativa.

Esta dimensión se relaciona con el objetivo específico: 1) Observar si el profesorado del alumno con Síndrome de Asperger comprende qué es la educación inclusiva.

Los y las docentes encuestados están familiarizados con el movimiento de la educación inclusiva. Si bien existe todavía un pequeño porcentaje de aquel profesorado que mantiene una mentalidad de segregación e integración, una amplia mayoría apuesta por la inclusión como meta educativa a seguir, conociendo sus pilares fundamentales y llevándolos a cabo en sus aulas.

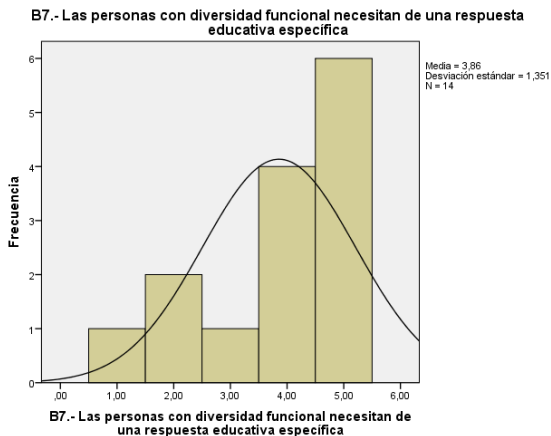


Gráfica 1: Ejemplo gráfica dimensión 1.

3.8.2.-Dimensión 2. Diversidad Funcional.

Esta dimensión se relaciona con el objetivo específico: 2) Estudiar si el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger entiende el significado de "personas con diversidad funcional" (discapacidad).

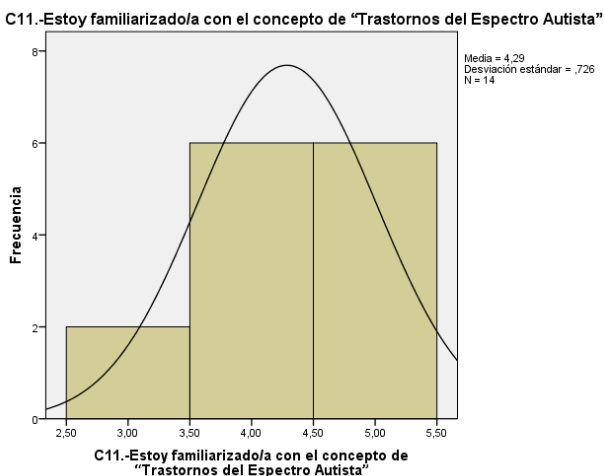
En relación con este objetivo y a través de los datos recolectados, se podría decir que, aunque no mayoritario, un porcentaje del profesorado todavía no comprende en qué consiste la diversidad funcional, y por lo tanto muestra una respuesta desviadas de su inclusión en el aula ordinal.



Gráfica 2: Ejemplo gráfica dimensión 2.

3.8.3.-Dimensión 3. Trastornos del Espectro Autista.

Esta dimensión se relaciona con el objetivo específico: 3) Observar si el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger conoce los Trastornos del Espectro Autista. Los datos obtenidos son muy positivos frente a este objetivo. La gran mayoría del profesorado conoce los Trastornos del Espectro Autista y sus características principales, siendo esto un factor determinante para su inclusión en el aula.

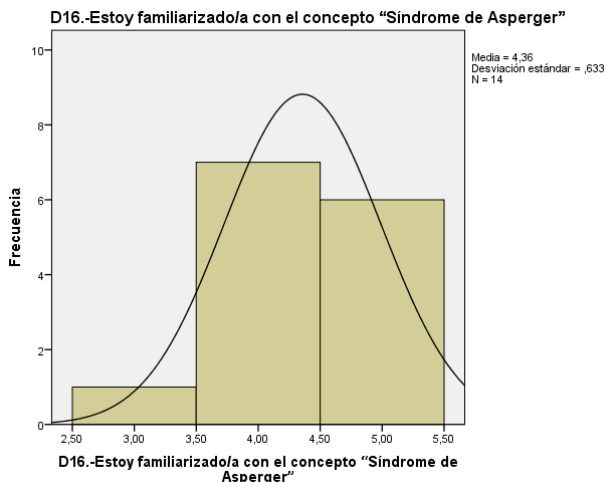


Gráfica 3: Ejemplo gráfica dimensión 3.

3.8.4.-Dimensión 4. Síndrome de Asperger.

Esta dimensión se relaciona con el objetivo específico: 4) Verificar que el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger es consciente de lo que es el Síndrome de Asperger.

Los datos obtenidos confirman que el profesorado entiende y conoce las características principales del Síndrome de Asperger, siendo un factor indispensable para lograr su inclusión.



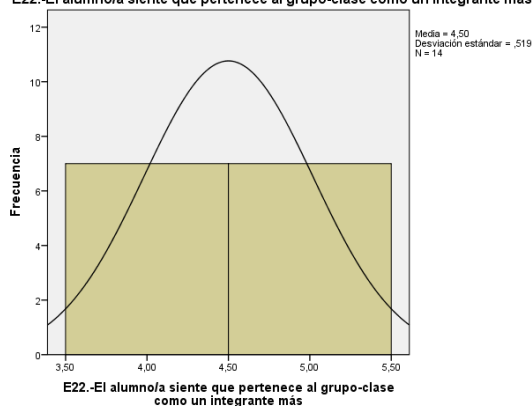
Gráfica 4: Ejemplo gráfica dimensión 4.

3.8.5.-Dimensión 5. Proceso de inclusión del alumno/a con Síndrome de Asperger

Esta dimensión se relaciona con el objetivo específico: 5) Confirmar si existen procesos de inclusión en el aula del alumnado con Síndrome de Asperger.

Mediante el estudio de todos los datos obtenidos, se puede llegar a la conclusión de que existen procesos de inclusión reales con el alumnado con Síndrome de Asperger. Una mayoría del profesorado apuesta por sistemas educativos inclusivos para sus alumnos con Síndrome de Asperger, llevando a cabo metodologías, evaluaciones y respuestas educativas específicas para cada alumno y alumna, formándose como docentes a fin de conocer y entender la diversidad de su alumnado, más concretamente, en referencia al alumnado con Síndrome de Asperger.

E22.-El alumno/a siente que pertenece al grupo-clase como un integrante más



Gráfica 5: Ejemplo gráfica dimensión 5.

4.-Conclusión.

El marco teórico nos marcaba en el punto 5.1 Inclusión Educativa, que la inclusión trata de que el sistema educativo se adapte a las necesidades y características del alumno/a, y no al contrario, siendo fundamental la inexistencia de actitudes de rechazo o discriminación hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siendo el alumnado con Síndrome de Asperger en esta investigación. En base a esta definición dada de inclusión, podemos observar que, en la Dimensión 5: Inclusión educativa del alumnado con Síndrome de Asperger, en los ítems del 20 hasta el 25, el profesorado afirma que su alumnado con Síndrome de Asperger no ha sufrido ninguna clase de rechazo en el centro escolar, y que éste además, modifica la metodología y los procesos de enseñanza-aprendizaje para dar una óptima respuesta educativa a este alumnado, cumpliéndose de este modo lo dictaminado en la definición de inclusión educativa.

En el punto 5.1 Inclusión Educativa, también se hacía referencia a la necesidad de una correcta formación docente, algo imprescindible para que se puedan lograr cumplir los procesos de inclusión. En relación a este requerimiento, y siguiendo la información recogida en el punto 5.3 Síndrome de Asperger, se observa en la Dimensión 4: Síndrome de Asperger que el profesorado encuestado conoce el Síndrome de Asperger y sus características principales.

En relación con lo explicado se puede decir entonces que lo dictaminado en el marco teórico es cumplido según lo compilado en el marco empírico.

A través del análisis e interpretación de los datos, podemos concluir lo siguiente:

La percepción sobre el proceso de inclusión en el aula que tienen el profesorado del alumnado con Síndrome de Asperger en la etapa de Educación Infantil es positiva, cumpliéndose así pues la hipótesis 0: Los procesos de inclusión en los centros educativos actuales si son realmente efectivos con el alumnado de Síndrome de Asperger.

5.-Bibliografía.

- Alonso, J.R. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales.* Salamanca: Editoriales Amarú.
- Amaro, A.E. (coord.). (2013). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil. Inclusión del alumnado con NEAE.* Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR.* Barcelona: Editorial Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V-TR.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger.* Madrid: Editorial Alianza.
- Cejudo, A. y Corchuelo, C. (coords.) (2018). *La evaluación psicopedagógica a debate. Reflexiones y experiencias de profesionales de titulaciones educativas.* Sevilla: AFOE.
- Durán, D. y Giné, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Red iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad.*153-170.Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución* Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes.* Madrid: UAM. pendiente. Tejuelo, nº 12, 26-46.

Propuesta preliminar para la estructuración de las relaciones laborales entre los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

(Preliminary proposal for the structuring of labor relations among teachers of therapeutic pedagogy and hearing and language.)

Adrián Jesús Ricoy Cano
Universidad de Jaén, España.

Páginas 29-43

Fecha recepción: 01-03-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

En el presente artículo se muestra una propuesta de relación y coordinación laboral formal entre los docentes de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. El objetivo que se pretende es generar una base sólida, basada en investigaciones similares anteriores, que pueda usarse si en algún momento las políticas educativas proponen legislar sobre este ámbito. A lo largo de esta revisión, se expondrán estudios que guardan relación con esta temática, aunque a día de hoy no hay ninguna investigación concreta sobre esta propuesta. La estructura que se ha seguido para la creación de este artículo ha sido la siguiente: primero se ha introducido el tema, posteriormente se ha caracterizado al maestro de pedagogía y audición y lenguaje, a continuación, se ha desarrollado un recorrido legislativo con relación al tópic, se han mostrado los antecedentes, se han explicado las funciones de ambos docentes y por último se ha desarrollado la iniciativa.

Palabras clave: propuesta; docente; pedagogía terapéutica; audición y lenguaje; legislación

Abstract.

The following paper is shown a proposal for closer relations and coordination in the working environment among teachers of therapeutic pedagogy and hearing and speech. The objective is to reach a solid base, based on previous similar researchs, that can be used if at any time educational policies propose legislation on this área. Throughout this review will be presented studies related to this subject, although today there is no concrete research on this proposal. The structure that has been followed for the creation of this article has been the following: first the subject has been introduced, later the teacher of pedagogy and hearing and language has been characterized, then a legislative course has been developed in relation to the topic, the background has been shown, the functions of both teachers have been explained and finally the initiative has been developed.

Keywords: proposal; teacher; therapeutic pedagogy; hearing and speech; legislation

1.-Introducción.

El concepto de educación especial ha sufrido a lo largo de la historia innumerables modificaciones. Tales reestructuraciones afectaron, como es lógico, a la situación de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. En la actualidad, como propuesta más reciente en atención a la diversidad se está tratando de pasar desde las concepciones de la educación especial a las de la educación inclusiva.

Es cierto que la situación tanto dentro de la sociedad como más específicamente en el ámbito escolar de las personas con diversidad funcional ha ido mejorando lenta e inexorablemente. Hernández y De Barros (2016), señalan que desde considerar que estas personas no merecían vivir y ser arrojados por el monte Taijeto en Esparta o por la roca Tarpeia en Roma, hasta hablar de personas con necesidades específicas de apoyo educativo ha pasado un buen periodo de tiempo. La sociedad en la que vivimos ha sufrido importantes modificaciones y progresos en la mayoría de los ámbitos y la atención a la diversidad desde los centros docentes se ha ido adaptando en paralelo a dichos cambios.

En esta revisión se plasmará el recorrido legislativo que se ha seguido a lo largo de la historia para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Más específicamente en este artículo se mostrarán cuáles son las funciones de los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Una vez definidas, se llevará a cabo una propuesta donde se tratará de estructurar de manera formal unas pautas para la relación entre los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Todo ello siguiendo las directrices de la legislación vigente e investigaciones previas. Es un hecho que en la actualidad los maestros y maestras de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje mantienen un contacto habitual y una coordinación real, ambos aspectos no regulados, derivado de la necesidad de dar una atención completa y de calidad al alumnado que tienen en común. Por eso, el propósito de este estudio es presentar una base sólida sobre la que poder legislar al respecto y que en un futuro sirva de guía a los docentes de ambas especialidades.

2.-Definición de maestro/a de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

Son muchas las respuestas que se dan desde la educación a la atención a la diversidad tales como: recursos (extraordinarios y ordinarios), medidas de flexibilización curricular, organización escolar, orientación y acción tutorial. (Hernández y De Barros, 2016)

Como forma de atender al alumnado con diversidad, se ha creado el Equipo de Apoyo a la Diversidad. Este Equipo se compone en la actualidad por los siguientes perfiles profesionales:

- Maestro/a especialista en Audición y Lenguaje, Maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica, Maestro/a especialista en lenguaje de signos Maestro/a de Apoyo, un miembro del E.O.E.

Dentro de esta respuesta, en este artículo se va a destacar las figuras de los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Resulta difícil dar una definición acertada sobre estos docentes. Salas, M.R (2016), dice que debemos pensar en la importancia de los PT en la escuela actual, en la que, si realmente creemos en lo que se proclama como filosofía educativa predominante, la integración y la inclusión, se convierten en colaboradores necesarios para los profesores de aula y tutores. En este sentido, los PT deben ser maestros cuya formación complementaria abarque una serie de conocimientos y estrategias que le permitan colaborar con los docentes en las distintas etapas educativas para facilitar el logro de objetivos educativos de todos y cada uno de los alumnos de un aula. Los maestros PT son, en este contexto, un inestimable recurso humano al servicio de alumnos, profesores, tutores, equipo directivo y familias.

Por otro lado, se encuentran los docentes de audición y lenguaje. De acuerdo con la definición aportada por la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009), el maestro/a de audición y lenguaje es el profesional que suele confundirse con el logopeda, ya que realiza trabajos similares de prevención, diagnóstico, pronóstico, tratamiento y evaluación de los trastornos de la comunicación humana. La característica diferencial entre ambos es que mientras el Logopeda, como profesional sanitario podemos encontrarlo, en marco clínico, el maestro de audición y lenguaje trabaja fundamentalmente en contextos educativos.

Sintetizando, entre los recursos humanos disponibles para la atención a la diversidad en los centros educativos, se encuentran los profesionales que componen el Equipo de Apoyo a la Diversidad. Dentro de este equipo se encontrarían los maestros de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Cada uno de estos especialistas tienen unas funciones claras y bien definidas en las legislaciones correspondientes. Sin embargo, el vacío legal o falta de ordenación se encontraría en la estructuración de una relación laboral entre dichos docentes. Por este motivo, en los siguientes apartados se tratará de exponer unos fundamentos básicos que podrían servir de base en un futuro.

3.-Historia legislativa.

Como se anticipó las funciones en el entorno de trabajo de los profesionales especialistas de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica vienen marcadas en las diferentes legislaciones educativas referentes. En este epígrafe se hará un recorrido legislativo, marcando cómo ha ido evolucionando la atención a la diversidad a lo largo de la historia. Aparecerán especificaciones de cómo se ha de atender a la diversidad de acuerdo a las leyes educativas promulgadas por el Estado Español.

3.1.-Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Se comenzará con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En dicha ley se recogen, en el Título I,

Capítulo VII, art. 49 al 53, aspectos relacionados con la Educación Especial. Cerdá, M. e Iyanga, A. (2013), lo agrupan de la siguiente manera:

Art. 49.1, "Tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del Sistema Educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad".

Art. 50, medios y diagnóstico.

Art.51, escolarización en centros especiales o en unidades especiales de centros ordinarios.

Art. 52, objetivos, estructuras, duración, programas y límites de la Educación de la Educación Especial.

3.2.-Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

En su Título preliminar dice:

-Artículo primero: Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca.

-Artículo sexto: 1. Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando. 3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos: h) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

3.3.-Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

En su capítulo V De la educación especial dice así:

-Artículo 36: 1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. 2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. que establecerán en cada caso planes de actuación en

relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos. 3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar. 4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37: 1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos. 2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización. 3. La escolarización, en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración. 4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.4.-Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

En su Capítulo VII De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, Sección 1.ª de la igualdad de oportunidades para una educación de calidad dice así:

Artículo 40. Principios: 1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

Artículo 45. Valoración de necesidades: 1. Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada. 2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades

educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente. 3. Al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo del mismo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados de dicha evaluación permitirán introducir las adaptaciones precisas en el plan de actuación, incluida la modalidad de escolarización.

Artículo 46. Escolarización: 1. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años. 2. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

Artículo 47. Recursos de los centros: 1. Las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En la programación de la oferta de puestos escolares gratuitos, se determinarán aquellos centros que, por su ubicación y sus recursos, se consideren los más indicados para atender las diversas necesidades de estos alumnos.

3.5.-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Son tales las repercusiones en atención a la diversidad en esta ley, que se abreviará a los puntos más destacados:

Dicha ley en su Título II Equidad en la Educación, más específicamente en su Capítulo Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, menciona diferentes artículos como:

Artículo 71. Principios. En este artículo se plasman los principios básicos para la atención a la diversidad.

Artículo 72. Recursos: En este apartado se muestran los recursos destinados para la atención a la diversidad.

De aquí en adelante se comienzan a citar artículos relacionados, con la definición, la escolarización, programas específicos, medidas de escolarización y atención de cada uno de los grupos que forman el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (engloba al alumnado con necesidades educativas especiales, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y al alumnado que precisa actuaciones de carácter compensatorio.)

3.6.-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa es la última ley orgánica introducida por el gobierno español, en ella se hacen diferentes modificaciones y reestructuraciones a la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Una de estas modificaciones afecta al Título II "Equidad en la Educación". Incluyendo dentro de este grupo a los trastornos por déficit de atención e hiperactividad y a los alumnos de Incorporación tardía al Sistema Educativo.

Además de todas las leyes educativas aquí menciona, existen una gran cantidad de Reales Decretos, Decretos, Órdenes e instrucciones que regulan la atención a la diversidad entre ellos desde esta revisión se destacan:

- Decreto 696/95 de 28 de abril, sobre ordenación de la Educación Especial: en su artículo 8 menciona como recursos, a los profesores especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, Decreto 1344/91 de 6 de septiembre, sobre el Currículo de Educación Primaria: en su artículo 9 señala que los profesores tutores se coordinarán con los profesores de apoyo, Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria: En su artículo 24. g), se dice: Es competencia del claustro coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos; en su artículo 34. g) Criterios y procedimientos para realizar las ACIS de los ACNEE.

4.-Antecedentes.

No son muchas las referencias previas sobre las relaciones entre los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, sin embargo, si hay estudios que evidencian esta falta de coordinación profesional y muestran unos resultados llamativos que sirven como referencia para la creación de esta propuesta. A continuación, se hablará sobre los estudios analizados que guardan relación con esta temática y que han servido como apoyo para esta revisión.

Tabla 1. Investigaciones previas.

Investigación	Desarrollo	Resultados
Luque, A. y Carrión, J.J. (2013). Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante.	En esta investigación se presenta una metodología cualitativa para la toma de información. La población seleccionada para el estudio serían maestros de audición y lenguaje itinerantes de Almería.	En cuanto a los resultados relacionados con la frustración profesional de estos docentes y sus quejas por la falta de una relación/coordinación laboral satisfactoria encontramos: -El sentimiento de frustración ante la manera de llevar a

	<p>El objeto-problema de este estudio consiste en realizar un análisis de la situación que viven los profesionales itinerantes de audición y lenguaje, profundizando en el estudio del grado de satisfacción profesional acerca de la actuación que vienen desarrollando.</p>	<p>cabo una labor que abarcaría muchas más facetas y cuyos resultados son escasos y segmentados.</p> <p>-La ausencia de tiempo para realizar actuaciones necesarias de coordinación, para atender en tiempo/forma a los alumnos asignados.</p>
<p>Navarro, M.J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad.</p>	<p>"Esta investigación se centra en el estudio de la función directiva ante la Atención a la Diversidad en diferentes centros educativos".</p> <p>El desarrollo de este estudio se basa en el análisis de la dirección escolar ante el tratamiento a la diversidad. Se analizan desde aquí las necesidades, dualidades e incertidumbres ante el reto que supone a los centros educativos la atención a la diversidad.</p> <p>El objetivo principal de la investigación es conocer los planteamientos y las necesidades de los Equipos Directivos para atender a la diversidad.</p> <p>La metodología utilizada es básicamente descriptiva.</p> <p>El instrumento utilizado formado por un cuestionario de preguntas abiertas.</p> <p>"La muestra la forman miembros de Equipos Directivos de Centros</p>	<p>En cuanto a los resultados obtenidos en Atención a la Diversidad se abstrae que es necesaria una atención individualizada y personalizada.</p> <p>Las cuestiones relacionadas con la diversidad es un motivo de preocupación para los profesionales implicados en el gobierno de los centros. Desde este estudio se incita a crear un cuerpo especial de gestores-directores, para atender a la diversidad, ya que las tareas directivas requieren una dedicación y un tiempo del que no siempre se dispone, afirmándose que la atención a la diversidad merecería un análisis periódico y riguroso, que no siempre se puede realizar.</p> <p>Desde este estudio se plantea que la solución a las dificultades sigue realizándose desde medidas técnicas (perspectiva individual) apenas se plantean soluciones en las que se</p>

	<p>Públicos de Educación Infantil y Primaria (CPEIP), Centros Concertados de Educación Especial (CCEE) y Centros Concertados de Educación Infantil y Primaria (CCEIP) de las provincias de Badajoz y Sevilla”.</p>	<p>cuestionen otros aspectos didácticos, organizativos o de funcionamiento, que permitan analizar los problemas más globalmente (perspectiva social) y que impliquen a más profesionales.</p>
<p>González, F. y Méndez, J.A. (2009). El profesor de apoyo en los centros ordinarios: aspectos didácticos y funcionales para la atención a la diversidad.</p>	<p>”Desde este estudio se muestran las funciones tanto didácticas como organizativas, de los docentes de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje que garantiza una respuesta adecuada a las necesidades de todo alumnado”.</p> <p>Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un cuestionario de escala Likert.</p> <p>Se trata de una investigación de tipo cuantitativa con un diseño de tipo descriptivo-explorativo. La muestra está constituida por 60 profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.</p>	<p>En cuanto a los resultados obtenidos. En relación a los recursos y servicios con los que cuentan los centros, se pone énfasis en la necesidad de más recursos humanos, mientras los espacios y materiales son suficientes.</p> <p>En cuanto a las propuestas de mejora planteadas en este estudio se destaca una que guarda relación con nuestro artículo:</p> <p>-En relación al profesorado indican que es necesario ofrecer más formación para la actuación directa con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y motivar e incentivar la coordinación educativa entre los profesores.</p>

Fuente: elaboración propia

5.- Funciones del profesorado especialista en pedagogía terapéutica.

Antes de mostrar la propuesta de relación entre los docentes especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje se verán las funciones que desempeñan ambos profesionales, siguiendo siempre las pautas legislativas que organizan dicho funcionamiento.

De acuerdo con la ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los

colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. En su Artículo 19. Profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. 1. Sin perjuicio de lo recogido en el artículo 7 del Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, el maestro o maestra especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales tendrá, al menos, las siguientes funciones específicas:

a) La atención e impartición de docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Asimismo, podrá atender al alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo en el desarrollo de intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.

b) La realización, en colaboración con el profesorado del área encargado de impartirla y con el asesoramiento del equipo de orientación, de las adaptaciones curriculares significativas, de conformidad con lo establecido en el artículo 15 de la Orden de 25 de julio de 2008.

c) La elaboración y adaptación de material didáctico para la atención educativa especializada del alumnado con necesidades educativas especiales, así como la orientación al resto del profesorado para la adaptación de los materiales curriculares.

d) La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales al que imparte docencia, en los términos previstos en el apartado 3.

e) La coordinación con los profesionales de la orientación educativa, con el personal de atención educativa complementaria y con otros profesionales que participen en el proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales.

3. De conformidad con lo recogido en el artículo 89.1 del Reglamento Orgánico de estos centros, la tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales será ejercida en las aulas específicas de educación especial por el profesorado especializado para la atención de este alumnado. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en un grupo ordinario, la tutoría será ejercida de manera compartida entre el maestro o maestra que ostente la tutoría del grupo donde está integrado y el profesorado especialista. A tales efectos, el plan de orientación y acción tutorial recogerá los mecanismos de coordinación entre ambos docentes y las actuaciones a realizar por cada uno de ellos o de forma conjunta. En todo caso, la atención a las familias de este alumnado se realizará conjuntamente, lo que será previsto en el horario individual de este profesorado.

Desde esta revisión se destaca el apartado (e), mencionado anteriormente y el cual hace referencia a la coordinación laboral entre docentes del sistema educativo para una mejora en atención a la diversidad. Sin embargo, se puede apreciar cómo a pesar de hablar de la necesidad de mantener una coordinación profesional, no especifica cómo se llevaría a cabo, ni tampoco muestra la estructuración que seguiría. Será pues objeto del presente artículo plantear dichas pautas relacionales.

6.-Funciones del profesorado especialista en audición y lenguaje.

Con respecto a las funciones del profesorado especialista en audición y lenguaje se seguirá la esquematización aportada por la Federación de Enseñanza de la Conferencia Sindical de Comisiones Obreras (2009), la cual especifica las funciones de estos especialistas y las resume de la siguiente manera; el Maestro/a de Audición y Lenguaje es el profesional encargado de:

- Realizar intervenciones directas de apoyo a aquellos alumnos que presenten especiales dificultades, manteniendo una estrecha relación de coordinación con el resto del profesorado encargado de la educación del menor, y en especial, con el tutor correspondiente.
- Participar en la elaboración y asesoramiento de la parte del currículo escolar que se refiera a aspectos lingüísticos, así como, en aquellas programaciones de ciclo o de aula y adaptaciones curriculares.
- Asesorar al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento de dificultades en las áreas de comunicación y lenguaje. Importantísimo es fomentar en sus compañeros la realización de dichas actuaciones, informándoles de la relevancia de las mismas, así como de lo imprescindible que es colaboración del resto del profesorado en la labor del Maestro/a de Audición y Lenguaje.
- Evaluar y valorar la necesidad, o no, de atención educativa especial para aquellos alumnos que presenten déficits relacionadas con la comunicación y el lenguaje.
- Proporcionar información, orientación, material y colaboración a los tutores y profesores de apoyo. También participará con los mismos en la realización de aquellas adaptaciones curriculares precisas cuando el área a transformar o retocar sea la referente a lenguaje y comunicación.
- El contacto con sus compañeros ha de ser continuo, para lo cual debe de mantener reuniones periódicas para la evaluación y seguimiento de sus alumnos, así como para informar y dar pautas de intervención a los profesores y familiares.

Se puede apreciar como en el caso de los docentes especialistas en Audición y Lenguaje se promueve nuevamente un contacto periódico con el resto de profesionales y especialistas. Pero tampoco se especifica cómo se llevaría a cabo, aunque, en este caso sí se presenta de manera genérica en qué se basaría dicha relación/coordinación.

7.-Propuesta para el establecimiento de unas pautas relacionales laborales entre los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

En este epígrafe se presenta una propuesta mediante la cual se pretende mejorar la forma en que los profesionales de los centros educativos se organizan y coordinan con la finalidad de mejorar la atención a la diversidad desde las bases del sistema educativo. De manera general este estudio va destinados a los miembros que componen el Equipo de Orientación (EO).

De una forma más específica esta propuesta se centra en los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

Se ha podido valorar a lo largo de esta revisión como la legislación educativa vigente tanto a nivel nacional como autonómico engloba la coordinación entre los diferentes profesionales encargados de la atención del alumnado con diversidad. A pesar de esto, no explica cómo se ha de ser dicha organización/gestión. A continuación, se señalará de manera esquematizada la propuesta realizada tras haber realizado este estudio.

Bajo las directrices de esta nueva organización aparecería una nueva figura, la cual ya fue propuesta con anterioridad por Navarro, M.J. (2008). Esta autora propuso en el año 2008 crear un cuerpo especial de gestores-directores, para atender a la diversidad. Desde este estudio y siguiendo los pasos de Navarro, M.J (2008), se plantea crear una nueva figura conocida como Gestor del Equipo de Orientación (GEO).

La organización que se mantendría, sobre todo horaria, entre el Gestor del Equipo de Orientación, los docentes especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, así como con las familias sería la que aparece en la siguiente tabla.

Tabla 2. Propuesta preliminar para la estructuración de las relaciones laborales entre los docentes de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

	Gestor del Equipo de Orientación	Maestro/a de pedagogía terapéutica	Maestro/a de audición y lenguaje
Organización temporal	Una vez a la semana, al inicio de la misma (todos los lunes por la mañana), se reunirían estos tres profesionales.		
Estructura	Con el objetivo de ir programando, desarrollando y evaluando de		

relacional	manera continua el desarrollo del alumnado con diversidad, y de esta manera acabar con los problemas de coordinación existentes que se han podido valorar de acuerdo con investigaciones previas, así como con las continuas quejas de los docentes especialistas en cuanto a la dificultad en coordinación y comunicación en el trabajo.
-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Maestro/a de pedagogía terapéutica	de Maestro/a de audición y lenguaje
Organización temporal	Una vez a la semana, al final de la misma (todos los viernes por la mañana), se reunirían estos dos especialistas.		
Estructura relacional	Con el propósito de valorar la consecución de los objetivos planteados a corto plazo, así como lograr una mayor efectividad en cuanto coordinación y comunicación. Recoger información relevante para presentar al siguiente lunes cuando se reúnan de nuevo con el Gestor de Equipo de Orientación.		

	Gestor del Equipo de Orientación	Maestro/a de pedagogía terapéutica	de Maestro/a de audición y lenguaje
Organización temporal	Una vez al inicio del trimestre y otra al final del mismo.		
Estructura relacional	Al inicio para plantear las directrices de cara a todo cuatrimestre. Al final para apreciar los resultados obtenidos y en base a ellos realizar las modificaciones que se estimen oportunas.		

	Gestor del Equipo de Orientación	Maestro/a de pedagogía terapéutica	Maestro/a de audición y lenguaje	Familias
Organización temporal	Una vez al inicio del trimestre y otra al final del mismo.			
Estructura relacional	La coordinación y comunicación no debe realizarse solo entre los profesionales relacionados con la educación del alumnado con diversidad, sino, que además la relación con las familias es una pieza clave que se debe tener en cuenta.			

Fuente: elaboración propia

Para concluir con este apartado se debe decir, que esta propuesta organizativa no es antagónica con las estructuras organizativas que actualmente se llevan a cabo en los centros docentes. Por el contrario, lo que se pretende con este estudio es aportar unas pautas para especificar más sobre la coordinación docente en los centros. Pues se cree que la legislación vigente no especifica lo suficiente al respecto.

8.-Conclusión.

Investigaciones previas muestran como los docentes especialistas de los centros docentes requieren de unas nociones más detalladas en cuanto a coordinación y comunicación en el entorno laboral. Esto es totalmente comprensible, pues si nos adentramos en la legislación al respecto, las pautas que aparecen sobre estos ámbitos son muy genéricas y faltas de una mayor especificación y desarrollo. Por medio de esta revisión se ha tratado de valorar la situación actual sobre esta temática apoyándonos en investigaciones previas, y facilitar una propuesta con el objetivo de desarrollar lo que levemente aparece en las leyes educativas españolas sobre relación/coordinación entre docentes especialistas.

9.-Bibliografía.

- Conferencia Sindical de Comisiones Obreras (2009). *Las Funciones del Maestro/a de Audición y Lenguaje*. Temas para la Educación. 1-5. ISSN: 1989-4023
- González, F. y Méndez, J.A. (2009). *El profesor de apoyo en los centros ordinarios: aspectos didácticos y funcionales para la atención a la diversidad*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía, 4246-4255. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Hernández Fernández, A. y De Barros Camargo, C. (2016). *Neurociencia y Tecnología en la Inclusión Educativa*. Granada, España: Gami.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970, num 187, pp. 12525 a 12546.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. 4 de julio de 1985, num 159, pp 4 a 21.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990, num 238, pp 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. 24 de diciembre de 2002, num 307, pp 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 24 de mayo de 2006, num 106, pp 4 a 105.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 30 de diciembre de 2013, num 295, pp 3 a 64.
- Luque, A. y Carrión, J.J. (2013). *Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante*. European Journal of Education and Psychology, 6, (1), 55-68. ISSN 1888-8992
- Navarro, M.J. (2008). *La dirección escolar ante el reto de la diversidad*. Revista de Educación, 347, 319-341. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/67566>
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. 22 de agosto de 2008, num 167, pp. 7 a 14.
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. 30 de agosto de 2010, num 169, pp 9 a 14.
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (1991). España. 13 de septiembre de 1991, num 220, pp 30226 a 30228.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. 3 de junio de 1995, num 131, pp 3 a 13.
- Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (1996). España. 20 de febrero de 1996, num 44, pp 6061 a 6074.
- Salas, M. R (2016). *Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica*. Padres y maestros. 365, 6-11. doi: pym.i365.y2016.001

Formação docente e condições de trabalho na Educação Infantil

(Teacher training and working conditions in Child Education)

Efigênia Maria Dias Costa

Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Fabricia Sousa Montenegro

Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Maria de Fátima Silveira

Departamento de Pedagogia, Universidade Federal da Campina Grande, Brasil.

Páginas 44-55

Fecha recepción: 01-04-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

Este artigo descreve uma pesquisa realizada em cinco municípios do Brejo Paraibano que teve por objetivo analisar a formação continuada de professores/as e as condições de trabalho na educação infantil. Ele é descritivo e exploratório, de abordagem qualitativo-quantitativa, tendo a coleta de dados baseada num questionário com perguntas fechadas. As informações foram analisadas sob o enfoque do referencial teórico-metodológico. Os resultados apontam que, os cursos de formação continuada são realizados de maneira descontextualizada da realidade e da necessidade das professoras, evidenciam somente os aspectos técnicos da formação. As profissionais que trabalham nas creches são todas mulheres, a maioria não é concursada, com vínculo empregatício de contrato temporário, e uma extensa jornada de trabalho, percebendo um parco salário mínimo. Portanto, existe uma contradição entre os discursos legais, as práticas públicas para educação infantil e a formação de professores/as, demonstrando a precarização das condições de trabalho docente em creche.

Palavras-chave: formação de professores/as; condições de trabalho; educação infantil; precarização do trabalho; creches

Abstract.

This article describes a research carried out in five municipalities of the Brejo Paraibano that had as objective to analyze the continuous formation of teachers and the conditions of work in the infantile education. It is descriptive and exploratory, with a qualitative-quantitative approach, and the data collection is based on a questionnaire with closed questions. The information was analyzed under the theoretical-methodological framework. The results show that the continuous training courses are carried out in a decontextualized way of the reality and the need of the teachers, they show only the technical aspects of the training. The professionals who work in the day-care centers are all women, most are not insolvent, with employment contract temporary contract, and an extensive working day, realizing a meager minimum wage. Therefore, there is a contradiction between legal discourses, public practices

for early childhood education and is teacher training, demonstrating the precariousness of working conditions in day care centers.

Keywords: teacher training; working conditions, early childhood education; precariousness of work; creches

1.-Introdução.

O longo período de secundarização e de descaso para com a criança pequena brasileira fez com que esse campo não tivesse uma identidade definida, contribuindo, assim, para a existência de diferentes maneiras de estruturar as instituições, bem como de diferentes profissionais para atuarem na área. Logo, a profissão de docentes de educação infantil constituiu, historicamente, uma profissão feminina e sem formação superior.

Desse modo o trabalho docente passou a ser exercido sob o estereótipo de missão feminina, desde o período de consolidação como profissão até os dias atuais, constatando-se flagrantemente a presença maciça de mulheres nessa função. Segundo Apple (1995), o trabalho remunerado feminino é composto por duas divisões. Uma está relacionada com uma divisão vertical do trabalho; ou seja, as mulheres constituem um grupo que se encontra em desvantagem em relação aos homens, no que diz respeito às condições de trabalho. A segunda divisão é horizontal, haja vista que as mulheres se concentram em determinados tipos de trabalho. Com isso, são maioria em trabalhos de enfermagem e docência nos anos iniciais da educação básica, por exemplo.

O forte caráter feminino na docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, indica maioria absoluta de mulheres na educação infantil com 97,9% de mulheres, mais precisamente 97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas (Brasil, 2016). Tal fato chancela, nas políticas públicas, o que temos de pior em termos de discriminação: o rebaixamento salarial, péssimas condições de trabalho e o desprestígio social.

Diante desse contexto, então, sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões: A formação docente nos municípios do Brejo Paraibano é vista como um requisito importante para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil? As condições materiais de trabalho interferem na prática pedagógica de educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano?

Tendo como objetivo geral: Analisar a formação docente e as condições de trabalho na educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano. E os seguintes objetivos específicos: Investigar a formação docente na educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano; Identificar as condições materiais do trabalho docente na educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano; Contribuir para o debate sobre a formação docente e as condições de trabalho na educação infantil.

Levando em conta a complexidade que envolve o fenômeno educacional, especificamente a pesquisa aqui situada, foi feita a opção pela abordagem qualitativo-quantitativa do tipo descritiva e exploratória (Filho & Gamboa, 2013). O instrumento utilizado na pesquisa foi um

questionário composto de perguntas fechadas. O contexto de investigação foi cinco municípios do Brejo Paraibano e os sujeitos da realidade investigada foram as professoras (todas mulheres) de educação infantil.

2.-Algumas reflexões teóricas.

Conforme Nicolau & Pinazza (2007, p. 943), as políticas governamentais e a polarização em funções de assistência-instrução/compensação são fatos históricos que marcaram a trajetória da educação infantil brasileira e que "definiram o processo de constituição do campo e o tratamento dado à questão da formação de professores para essa modalidade educacional".

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para a sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional de educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com a criança de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais de educação infantil (Lanter, 1999, p. 137).

A partir das discussões legais apresentadas na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 – ECA/1990, no documento "Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil", publicado pelo MEC em 1994, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 – LDB/1996, define-se legalmente o/a professor/a como o/a profissional responsável por cuidar e educar crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, em creches e pré-escolas brasileiras, e destaca-se a importância da formação docente. O artigo. 62 da LDB/1996 assevera:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04/04/2013).

Se, por um lado, essa deliberação parece apontar para um avanço em direção à profissionalização da área, por outro, ela retrocede, ao admitir que, para a educação infantil, a formação mínima poderá dar-se em nível médio, na modalidade normal. Causa estranhamento, porém, que a legislação brasileira admita, no sistema público, normalistas formados/as em nível médio como professores/as da educação infantil. Com isso, percebe-se a retomada das velhas concepções que sempre acompanharam esse segmento, como a secundarização e o desprestígio (Soares, 2015).

Esse tratamento diferenciado proposto para a formação de professores faz reacender concepções preconceituosas que sempre se relacionaram com a educação da criança pequena, "como a de que tal trabalho não requer de seu profissional um preparo específico consistente, bastando, para exercê-lo, ter alguns daqueles atributos de mãe ou mesmo da jardineira de Froebel" (Carvalho D. & Carvalho T., 2008, p. 8).

Assim como outras determinações dessa lei, a LDB/1996 institui a figura do instituto superior de educação, como instituição responsável pela formação inicial do/a professor/a, estabelecendo, em seu artigo 63, inciso I, que os institutos superiores de educação manterão “cursos de formação de professores para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996, p. 20).

Em vez de investir nos cursos de licenciatura das universidades públicas, instituições cujo trabalho ancora-se na inter-relação ensino, pesquisa e extensão, o Estado brasileiro incentiva a criação de novos cursos, principalmente no setor privado. De acordo Freitas (2002, p. 124), “as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério”.

Desse modo, a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, bem como a formação continuada via programas a distância ou em forma de pacotes, têm se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. Esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação, no seu sentido mais perverso, pois inviabiliza uma sólida formação teórica, desarticulando, assim, a teoria da prática, por não assumir a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador nesse processo, de tal sorte que também reduz, sobretudo, o papel das universidades (Freitas, 2002; Flôr & Durlí, 2012).

Nessa perspectiva, as políticas de formação inicial e continuada de professores/as são tocadas por céleres ações que o governo implementa e nas quais introduz um novo componente,

Constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual à das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (Rummert, Algebaile & Ventura, 2013, p. 723).

De acordo com Mazzeu (2009), esse sistema produtivo, conjecturado pelo Banco Mundial, recomenda, no quesito formação de professores/as, que a formação inicial desse/a profissional seja realizada em menor tempo, em nível superior, e centrada em aspectos pedagógicos. Recomenda, ainda, uma formação de baixo custo e a utilização da educação a distância, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Em outras palavras, preconiza a formação de grandes quantidades de professores/as, sem priorizar a qualidade.

Igualmente, Camargo & Maués (2008) concordam que a formação dos/as professores/as passou a ser alvo das políticas educacionais, sendo uma forma de materializar as diferentes concepções de educação, respondendo às novas políticas do Estado brasileiro. Na concepção dessas autoras, “as reformas que estão sendo realizadas podem ser analisadas

como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção” (2008, p. 219).

Para Saviani (2009), garantir uma formação consistente exige prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio. É preciso não só proclamar as virtudes da educação e destacar que a formação docente é um dos aspectos mais importantes para que a qualidade do ensino seja garantida, quando as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

3.-Alguns dados da pesquisa

Apresentamos aqui a análise dos dados obtidos na pesquisa através do instrumento (já descrito anteriormente), segue abaixo a Tabela 1.

Tabela 1. Sexo dos sujeitos participantes

Sexo	Frequência	
	Absoluta	Percentual
Feminino	250	100,0%
Masculino	0	0%
Total	250	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Delineando o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, com base na distribuição das respostas ao questionário, na Tabela 1, verifica-se que, na sua totalidade – 100% –, pertencem ao sexo feminino. Esse é um fato que não faz parte só da realidade docente dos municípios do Brejo Paraibano, mas se estende a todo o território nacional. Segundo Fleuri (2015, p. 54), “do ponto de vista sociodemográfico, as pesquisas concordam que os docentes brasileiros constituem um público predominantemente feminino, adulto, casado, com família nuclear, de classe média baixa”.

Faz-se importante destacar que a chamada feminização do magistério caracteriza-se, ao longo da história da sociedade brasileira, como um fenômeno nacional pautado nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério nos anos iniciais da educação básica (Vianna, 2012).

Cabe observar que, mesmo em meio às transformações ocorridas nas últimas décadas na educação, especificamente no que se refere às crianças de zero a cinco anos de idade, algumas ideias e conceitos sobre o/a professor/a de educação infantil permanecem inalteradas.

Histórica e culturalmente, na sociedade brasileira, a mulher sempre esteve encarregada da educação dos filhos. Segundo Carvalho M. (2005), com a entrada da mulher no mundo do trabalho, associou-se a ela essa função, visto que já a exercia no lar. Essa é, grosso modo, a imagem da professora de educação infantil que tem se perpetuado no decorrer dos tempos, uma atividade destinada a mulheres, com forte componente vocacional, portanto, sem necessidade de formação e salários compatíveis com a complexidade da tarefa.

Sobre a formação dos participantes, segue a Tabela 2.

Tabela 2. Formação dos sujeitos participantes

Formação	Frequência	
	Absoluta	Percentual
Magistério	52	20,8%
Superior em Pedagogia	129	51,6%
Superior em outra graduação	5	2%
Especialização	63	25,2%
Mestrado	1	0,4%
Total	250	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Das professoras pesquisadas, 129 (51,6%) possuem formação em nível superior em Pedagogia, 52 (20,8%) com ensino médio magistério, 5 (2%) com curso superior em outra área que não a da educação, 63 (25,2%) em nível de pós-graduação *latu sensu* e 1 (0,4%) em nível de pós-graduação *stricto sensu*. É possível perceber que a maioria não tem curso de pós-graduação. Mesmo assim, tais índices podem constituir um fator relevante para o desempenho profissional das professoras diante do grande número de profissionais da educação infantil desse país que ainda não conseguiram ingressar na Universidade.

O indicador do Observatório do PNE/2014-2024 mostra que a porcentagem de professores da educação básica com ensino superior completo, em 2014, era de apenas 76,2%, significando que um quarto do quadro docente leciona sem graduação. Também é possível visualizar a porcentagem de professores que fizeram curso superior com licenciatura, 65,4%. Atualmente, não há, ainda, dados específicos sobre a educação infantil em nível nacional (Brasil, 2014).

Diante dos impasses formativos da carreira do/a professor/a em decorrência da falta de investimentos ocorridos historicamente no Brasil, após a década de 1990, as políticas educacionais influenciadas por organismos multilaterais procuraram/procuram atender à necessidade do mercado com profissionais capazes de lidar com os desafios do mundo do trabalho na contemporaneidade (Gatti, Barreto & André, 2011).

Com relação ao tipo de ingresso na profissão, a seguir a Tabela 3.

Tabela 3. Ingresso na profissão dos sujeitos participantes

Ingresso na Profissão	Frequência	
	Absoluta	Percentual
Concurso Público	36	14,4%
Contrato Temporário	197	78,8%
Indicação	17	6,8%
Total	250	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sobre a forma de ingresso na profissão, a Tabela 3 mostra que 197 (78,8%) das respondentes tiveram acesso ao cargo por meio de contrato temporário, 17 (6,8%) por indicação e apenas 36 (14,4%) ingressaram na profissão de professora por concurso público. Ao que parece, a luta e os embates em defesa da democratização dos sistemas municipais e da educação pública nessas redes ainda não asseguraram a ideia de que o concurso público para professores/as e demais profissionais da educação é um mecanismo fundamental para a ampliação e a consolidação da gestão democrática. Tudo indica que esse é mais um espaço na sociedade brasileira que ainda usa das velhas e trágicas práticas de corporativismo e favoritismo nos espaços públicos.

Isso acaba por gerar, nos sistemas educacionais dos municípios do Brejo Paraibano, duas categorias de professores/as: os/as das redes, ditos efetivos e aqueles/as que são contratados temporariamente. Dessa forma, as professoras das creches vivem um processo de perdas de seus direitos trabalhistas, como também o enfrentamento da precarização do trabalho docente na educação infantil que perdura há muitas décadas.

É importante frisar que a existência do/a professor/a com contrato temporário não representa um fato isolado, retringindo-se aos municípios do Brejo Paraibano. Na maioria dos municípios paraibanos e em vários estados do país, ocorre o mesmo. É interessante notar que esse tipo de contratação cresceu, significativamente, desde a implementação das políticas de cunho neoliberal no Brasil na década de 1990 e do processo de reestruturação produtiva ensejado por esse cenário. Tal contexto trouxe em seu bojo a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e novos padrões de gestão de produção (Moares, 2001).

De acordo com Sennett (1999), essas mudanças marcam formas de contratação flexibilizadas que denotam uma precarização do trabalho na medida em que leva à instabilidade, ao provisório e à incerteza quanto ao planejamento do futuro.

Sobre a jornada de trabalho, com relação a carga horária dos participantes, segue a Tabela 4.

Tabela 4. Carga horária dos sujeitos participantes

Carga horária	Frequência	
	Absoluta	Percentual
4 horas	40	16,0%
6 horas	7	2,8%
8 horas	143	57,2%
10 horas	60	24,0%
Total	250	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao apresentar a carga horária de trabalho diário na creche, a Tabela 4, indica que a maioria das professoras pesquisadas 143 (57,2%) trabalham uma jornada diária de oito horas, 60 (24,0%) trabalham dez horas. Esse é um dado preocupante, apenas 40 (16%) trabalham quatro horas e 7 (2,8%) seis horas diárias.

Em debate sobre a carga horária de professores/as de educação infantil deve-se adentrar em questões essenciais para a realização da atividade docente e que dizem respeito a questões objetivas e materiais de trabalho, materializadas na faixa etária das crianças de creche, quantidade de crianças por turma, extensa jornada de trabalho, infraestrutura institucional, materiais pedagógicos e didáticos, planejamento pedagógico etc (Oliveira, 2010).

A LDB/1996 estabelece – por meio do inciso V de seu artigo 67 – que seja assegurado aos/as professores/as “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996). Apesar de a LDB/1996 não estabelecer a quantidade de horas que deve ser destinada a essas atividades, fica evidente que as tarefas como as descritas nesse artigo da lei são compreendidas como inerentes ao trabalho docente. Portanto, devem integrar a jornada de trabalho dos/as professores/as.

Na educação infantil, existem algumas especificidades decorrentes da faixa etária atendida (de 0 a 5 anos e 11 meses), quando se fala de creche (de 0 a 3 anos e 11 meses). Portanto, não é possível cuidar e educar crianças pequenas em situação de exaustão física e psíquica. Quando um/a professor/a trabalha de 8 a 10 horas diárias em uma creche, significa que demanda maior empenho, conseqüentemente maior desgaste pessoal e profissional, com sérios danos ao processo educativo (Oliveira; Pini & Feldfeber, 2011).

Cuidado e educação de crianças em creches demandam condições possibilitadoras de ação. Entre elas, encontra-se a organização do tempo de trabalho do/a professor/a. Dessa forma, corrobora-se estar humanizando e compreendendo o sentido do fazer docente para além da dimensão didática (Pinto, 2009).

A exploração do tempo de trabalho do/a professor/a de creche vai além do período trabalhado na instituição. Isso, inclusive, gera certa exaustão no processo de trabalho. Juntamente com outras condições materiais insuficientes, tem acarretado inúmeros prejuízos para a educação infantil. As condições históricas e materiais interferem, eminentemente, no bom desenvolvimento da educação infantil. E estes são fatores que podem ser percebidos na prática docente.

Sobre a faixa salarial dos praticantes, segue a Tabela 5.

Tabela 5. Faixa salarial dos sujeitos participantes

Faixa Salarial	Frequência	
	Absoluta	Percentual
1 salário mínimo	25	10,0%
2 salários mínimos	195	78,0%
3 salários mínimos	28	11,2%
Mais de 4 salários mínimos	2	0,8%
Total	250	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os dados apresentados na Tabela 5 demonstra que o salário das professoras longe está do que foi instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para o Magistério, fixando para uma carga horária de vinte horas semanais um valor de R\$ 958,89; ou seja, metade do valor do piso. No caso da jornada de trinta horas semanais, o piso foi fixado em R\$ 1.438,33 (Brasil, 2008). Em 2015, o governo federal reajustou o piso nacional dos/as professores/as para 13,01%, passando de R\$ 1.697,39 para R\$ 1.917,78, para docentes de escolas públicas com quarenta horas de trabalho semanais.

Em janeiro de 2016, o ministro da Educação anunciou que o novo piso salarial dos/as professores/as teria aumento 11,36%. O salário base passou de R\$ 1.917,78 para R\$ 2.135,64. Em janeiro de 2017, o governo anunciou que o piso salarial dos/as professores/as teria um reajuste retroativo de 7,64%. Com o aumento, o salário base dos/as professores/as passou de R\$ 2.135,64 para R\$ 2.298,80. O salário das professoras de educação infantil dos municípios do Brejo Paraibano se encontra bem distante dos valores anunciados. Na realidade, o salário pago a essas professoras corresponde ao salário mínimo nacional, ou seja, R\$ 937,00. Um valor irrisório, considerando não só a lei, mas, principalmente, a jornada de trabalho, de quarenta a cinquenta horas semanais para a maioria das professoras.

De acordo com levantamento divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, mais da metade dos estados brasileiros não cumpre o estipulado na lei do piso dos/as professores/as. Alguns não pagam o valor no vencimento, como estipula a lei, e acrescentam gratificações e complementações para cumprir o valor do piso. Outros estados, inclusive o estado da Paraíba não cumprem o valor do piso para os/as professores/as com formação de nível médio; apenas aqueles com formação superior recebem o valor atualizado (SINTPq/SP, 2016).

Sampaio & Marin (2004) destacam que a baixa remuneração é um aspecto que influencia fortemente a precarização do trabalho dos/as professores/as, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. Afirmam ainda que o Brasil está entre os países com pior remuneração docente, principalmente no que se refere aos anos iniciais da educação básica.

Gatti & Barreto (2009, p. 247) afirmam que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”. Essas autoras ainda destacam que os/as docentes da educação básica têm rendimento médio muito menor do que as demais profissões consideradas para efeitos de comparação, mesmo levando-se em conta a diferença existente entre as horas trabalhadas.

Recentemente, os dados da publicação *Education at a Glance 2016* (Um olhar sobre a educação), lançada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no dia 15 de setembro de 2016, destacam o quanto os salários dos professores da educação básica estão defasados no Brasil. Os dados confirmam que eles são mal remunerados (SINTPq/SP, 2016).

Quem opta por permanecer na docência e conta apenas com o salário de professor/a para o atendimento às necessidades objetivas enfrenta a pobreza material. Segundo Sampaio & Marin (2004), os baixos salários pagos aos docentes ou os forçam a exercer outras atividades profissionais além da docência ou acentuam a condição de pauperização.

4.-Conclusão.

O país dá um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da educação infantil. No entanto, para concretizar as propostas legais, um longo percurso ainda deverá ser realizado, devendo, este, contemplar tanto uma sólida formação docente quanto a garantia de condições materiais de trabalho no interior das creches e pré-escolas brasileiras.

O discurso legal (CF/1988; LDB/1996; PNE/2014-2024) mostra-se de grande avanço. Na sua concretude em relação à valorização profissional do/a professor/a, especialmente da educação infantil, é extremamente contraditório. Na medida em que se preconiza a qualidade da educação, a valorização do/a profissional, em termos salariais e condições estruturais de trabalho, na prática não existe. Nas relações de trabalho, das professoras pesquisadas dos municípios do Brejo Paraibano, do ponto de vista que estas exercem seu trabalho, pode-se dizer que dá-se de forma precária.

Diante dos dados aqui apresentados, não se pode deixar de lembrar que o salário das professoras de educação infantil dos municípios do Brejo Paraibano situa a sua condição de trabalho muito mais próxima de um meio precário de subsistência do que de um ponto de partida no processo de humanização de homens e mulheres (Marx, 2008). O que deve ser uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência, e não primeira necessidade de realização humana. Nessa condição, o trabalho deixa de assumir seu potencial emancipatório e reduz-se a mais uma mercadoria na sociedade capitalista.

5.-Referências.

Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brasil. (1996a). *Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996*. Brasília: D.O.U. 23/12/1996.

_____. (2008). *Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: D. O. U. 17/07/2008.

_____. (2009). *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília: CNE/CEB.

_____. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

- _____. (2016). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*. Brasília: Moderna.
- Camargo, A. & Maués, O. (2008). As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: Bittar, M., Oliveira, J. F. & Morosoni, M. (Orgs.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP.
- Carvalho, M. P. (2005). Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens. In: Peixoto, A. M. C. e Passos, M. (Orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho, D. M. & Carvalho, T. A. (2008). *Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores*. Natal-RN: UFRN.
- Filho, J. C. S. & Gamboa, S. S. (Orgs.). (2013). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- Fleuri, R. M. (2015). *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília: INEP/MEC.
- Flór, D. C. & Durli, Z. (orgs.) (2012). *Educação Infantil e formação de professores*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Freitas, H. C. L. de (2002). *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Campinas: Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 136-167, set.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- _____.; Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Lanter, A. P. (1999). A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: Kramer, S. et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus.
- Marx, K. (2008). *O capital*. 25 ed. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Mazzeu, L. T. B. (2009). *A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos*. Caxambu, MG: Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED.
- Moraes, R. (2001). *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC.

- Nicolau, M.L.M. & Pinazza, M.A. (2007). Teacher preparation in Brazil. In: New, R. S.; Cochran, M. (Orgs.). *Early childhood education: an internacional encyclopedia*. Westport: Greenwood.
- Oliveira, D.A. (2010). *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil*. Curitiba: Educar em Revista, n. especial 1, p. 17-35.
- Oliveira, D.A., Pini, M. E. & Feldfeber, M. (2011). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Pinto, J.M.R. (2009). *Remuneração adequada ao professor: desafio à educação brasileira*. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan/jun.
- Rummert, S.M.; Algebaile, E. & Ventura, J. (2013). *Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão de desenvolvimento desigual e combinado*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul/set.
- Sampaio, M. M. F. & Marin, A. J. (2004). *Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Campinas: Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1206-1225, set/dez.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho*. São Paulo: Record.
- SINTPq/SP. (2016). *Professor no Brasil ganha menos da metade da média dos países da OCDE*. São Paulo: Sindicato dos Trabalhadores em Pesquisa, Ciência e Tecnologia – SINTPq/SP.
- Soares, A.S. (2015). A educação infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 2, p. 511-532, jun./dez.
- Vianna, C.P. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Campinas: *Pro-posições/Unicamp*, v. 23, n. 2, p. 127-143.

Prevención de dificultades lectoras y escritoras en Educación Infantil.

(Prevention of reading and writing difficulties in childhood education.)

Marta Luque Cruz
Universidad de Jaén, España.

Páginas 56-65

Fecha recepción: 30-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

El presente trabajo se ha realizado con la finalidad de investigar el conocimiento que poseen los maestros y maestras de Educación Infantil sobre cómo identificar, prevenir y actuar con alumnos con dificultades lectoescritoras. Para ello, hemos recopilado información sobre las competencias lectoras y escritoras para entender mejor su adquisición, cómo trabaja el cerebro cuando lee o escribe, qué teorías existen sobre la lectura o escritura, etc. Además, se han investigado las posibles dificultades o retrasos que puede presentar el alumnado a la hora de leer y escribir. Posteriormente, se ha llevado a cabo dicha investigación mediante una escala Likert de cuarenta ítems con una muestra de 40 docentes de aulas de centros andaluces. Los resultados muestran la falta de preparación y conocimientos que presentan en la actualidad los docentes de infantil con respecto a las dificultades lectoescritoras y su prevención en las aulas.

Palabras clave: trastorno del aprendizaje; lectoescritura; dislexia; disgrafía; disortografía

Abstract.

The present work has been done by the purpose of investigating the knowledge that there possess the teachers of Childhood Education on how to identify, to anticipate and to act with children with literacy difficulties. For it, we have compiled information about the reading and writing competitions to understand better his acquisition, how the brain works when it reads or writes what theories exist on the reading or writing... In addition, there have been investigated the possible difficulties or retardation that the students can present at the moment of reading and writing. Later, the above mentioned investigation has been carried out by means of a scale Likert of forty articles by a sample of 40 teachers of classrooms of Andalusian centers. The results show the lack of preparation and knowledge that the teachers of Childhood Education have over of the literacy difficulties and his prevention in the classrooms.

Keywords: learning disabilities; literacy; dyslexia; dysgraphia; dysorthographia

1.-Introducción.

El siguiente documento se ha elaborado como resultado de un proceso de investigación sobre las dificultades y trastornos de aprendizaje de la lectura y la escritura y su prevención en el último nivel de Educación Infantil.

Para afrontar el tema planteado, hemos incluido dentro del marco teórico: conceptos, clasificaciones, teorías, métodos, etc., que sirvan como apoyo, para comprender en qué consisten las habilidades de lectura y escritura, sus posibles dificultades y cómo se puede detectar al alumnado con dichas dificultades.

Además, para dar respuesta a todas estas cuestiones y conocer la opinión de los profesionales que se enfrentan día a día con estas dificultades, hemos estimado oportuno realizar una investigación a maestros de diferentes centros de la provincia de Jaén. Dicha investigación se ha llevado a cabo con una escala Likert dividida en cuatro dimensiones y con un total de cuarenta ítems. La escala Likert constituye una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes más utilizada por los científicos de la conducta. En palabras de Dawes (1975) (referido en Cañadas y Sánchez, 1998), se trata de "la omnipresente escala de clasificación" (p. 115).

Los resultados de nuestra investigación nos proporcionan datos concluyentes para determinar que en la actualidad los maestros de educación infantil no se encuentran capacitados para trabajar en el aula con niños con problemas lectores y escritores, puesto que no son capaces, según los datos de nuestra investigación, de detectar dichas dificultades.

2.-Marco teórico.

2.1.-Educación Infantil.

Durante la etapa de Educación Infantil no es necesario que los niños/as adquieran su habilidad lectora y escritora, puesto que es una competencia que pertenece al currículum de Educación Primaria. Sin embargo, tal y como aparece recogido en la legislación española (BOJA núm. 169), la educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan "Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute." (Artículo 13 de la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, p.22).

2.2.-Lectura.

La lectura, para Solé (1992) es un proceso muy complejo que conlleva muchas funciones cognitivas y sensoriales, entre las que podemos encontrar: la atención y concentración, la conciencia fonológica, la conciencia ortográfica, la conciencia de las palabras, la conciencia sintáctica, la decodificación rápida, la comprensión verbal y la conciencia pragmática. Según Jiménez (1989) los métodos de lectura se pueden agrupar en dos tipos: métodos sintéticos. Que a su vez se pueden dividir en tres

métodos: alfabético, fónico y silábico; métodos analíticos o globales. Que se dividen en dos métodos: léxicos y globales-naturales.

2.3.-Escritura.

Solé (2012), describe al escritor como aquel que realiza un acto donde expresa sus ideas y conocimientos a través de un sistema alfabético, en el que hace uso de uno o varios niveles de la lengua escrita: nivel ejecutivo, nivel funcional, nivel instrumental y nivel epistémico o crítico.

Escribir es una actividad muy compleja que implica poner en marcha muchos procesos simultáneamente. Existen diferentes modelos que tratan de explicar los procesos cognitivos implicados en la escritura. Cuetos (1991) describe los procesos cognitivos implicados en la escritura. Algunos requieren de una gran carga cognitiva (atencional, memorística, de razonamiento,...), y otros son más simples. A cada uno de estos procesos lo denomina módulo. Existen cuatro módulos: módulo de planificación, módulo sintáctico, módulo léxico y módulo motor. Los dos primeros módulos (planificación y sintáctico) son más complejos y los dos últimos más sencillos.

El acto de escribir exige el funcionamiento de múltiples estructuras neurológicas. Gómez y Gómez (1985) establecen que para el procedimiento de la escritura se deben tener en cuenta los siguientes pasos: primero, la evocación interior de la imagen auditiva y motriz del fonema correspondiente al grafema; segundo, la transformación de la imagen auditivo-motriz del fonema en la imagen óptica del grafema; tercero, la generación de imágenes motrices o esbozos mentales de aquellos movimientos y posturas, los cuales permitirán ejecutar la escritura; cuarto, la percepción óptica del espacio escritural, en la persona que desea trazar una letra; y por último, se produce el trazado real del grafema.

2.4.-Dificultades lectoras y escritoras.

Según Romero y Castaño (2016), un porcentaje importante del alumnado presenta dificultades en la adquisición de la lectura. Por ello, resulta clave detectar e intervenir tempranamente las dificultades de aprendizaje lectoras para lograr un mayor beneficio tanto académico como emocional. En los últimos años se ha ampliado la investigación en torno a las variables predictoras de la lectura y escritura, dando la posibilidad de detectar precozmente al alumnado que presenta dificultades en esas habilidades y así poder intervenir en las mismas. Entre las variables estudiadas, el procesamiento fonológico resulta ser el mejor predictor de la adquisición lectora. Según investigaciones de autores como Balado, Rivas, Torres y Taboada (2017), las dificultades lectoescritoras afectan a un 5-10% de los niños en edad escolar.

2.4.1.-Retrasos.

Según Cardona y Cadavid (2013), el término de retraso lector surgió "para dar cuenta de aquellos casos que ante un desarrollo psicológico esperado para su edad y escolaridad presentaban una curva de adquisición de la lectura, por lo menos, dos años más demorada a la observada en sus pares" (p.260).

2.4.2.-Dislexia.

Rivas y Fernández (2002), definen la dislexia como "una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las fases, afectando tanto a la lectura como a la escritura del individuo" (p. 24). La dislexia lleva ligada una gran variedad de características que pueden agruparse en dos grandes bloques: manifestaciones conductuales (ansiedad, inseguridad, atención inestable...) y manifestaciones escolares (inversiones de letras o palabras, caligrafía deficiente, dificultad para diferenciar izquierda y derecha...). Dejerine (citado en Lores, Calzadilla, Hernández, Noguera y Díaz, 2014) planteó que los pacientes disléxicos presentaban una lesión en la región temporal posterior del hemisferio izquierdo, donde entran en contigüidad los lóbulos occipital y parietal. De esta forma, inicialmente la dislexia fue entendida como un trastorno neurológico específico cuyo origen está en un traumatismo cerebral adquirido. Cabrera (2010) (citado en Cedeño, Persa y Puelles, 2018), expone que "si bien es cierto que pueden existir múltiples causas de la dislexia, hay dos factores fundamentales que no se pueden obviar: los neurofisiológicos y los conflictos psíquicos" (p.148).

2.4.3.-Disgrafía.

Según Hernández (2004), "el término disgrafía se utiliza ampliamente para hacer referencia a un conjunto de trastornos de aprendizaje del lenguaje en el niño que afecta, sobre todo, al lenguaje escrito" (p.35). Los síntomas de la disgrafía suelen ser la confusión de direcciones, escritura y deletreo deteriorados, deficiencias de percepción visual, anomalías de la dominancia cerebral, fragilidad en el almacenamiento de contenidos en la memoria, disfunciones motoras, demoras en la maduración, desarrollo tardío del habla, disfunciones neurológicas y retrasos en el lenguaje. Hay cierto tipo de asociación entre disgrafía y un funcionamiento neurológico anormal o diferente.

2.4.4.-Disortografía.

Portellano (1985) define la disortografía como la incapacidad de estructurar gramaticalmente el lenguaje y que generalmente, va asociada a los trastornos de lectura (dislexia evolutiva). Según Rivas y Fernández (2002), la disortografía se caracteriza por una serie de errores sistemáticos en la escritura y la ortografía, entre los que podemos encontrar: errores de carácter lingüístico-perceptivo, de carácter visoespacial, de carácter visoauditivo, con relación al contenido y referidos a las reglas de ortografía.

3.-Diseño de la investigación.

De acuerdo con los objetivos planteados, se intenta delimitar el método de estudio desde la investigación en educación. Para ello consideramos necesario definir, en primera instancia, el concepto de método. Según Bisquerra (1989), "los métodos de investigación constituyen el camino para llegar al conocimiento científico; son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación" (p. 55).

Nuestra investigación es de naturaleza exploratoria y descriptiva, adoptaremos una metodología cuantitativa, imprescindible, tanto para valorar los resultados obtenidos como para relacionar los mismos.

3.-Objetivos.

3.1.-General.

Analizar las dificultades lectoras y escritoras y su prevención en Educación Infantil.

3.2.-Específicos.

- Determinar la importancia que los docentes le dan a la lectura en Educación Infantil.
- Constatar la importancia que los docentes le dan a la escritura en Educación Infantil.
- Mostrar el conocimiento que los docentes tienen de las dificultades lectoras en Educación Infantil.
- Exponer el conocimiento que los docentes tienen de las dificultades escritoras en Educación Infantil.

4.-Análisis e interpretación de los datos.

A continuación, mostraremos un ítem de cada dimensión de nuestra investigación e interpretaremos los resultados obtenidos.

4.1.-La lectura en Educación Infantil.

Gráfico 1: Es muy importante el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil.



Fuente: elaboración propia (2018).

En este primer ítem preguntábamos a los encuestados si consideraban importante el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil. En esta gráfica podemos apreciar el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos. En nuestro caso la $\bar{x} = 3,45$. En nuestras escalas el encuestado debe de seleccionar su nivel de acuerdo con respecto a lo que se pregunta (donde 1 es muy en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 es indiferente, 4 es de acuerdo y 5 es muy de acuerdo). Lo que indica en este caso, que la mayoría de los docentes se muestran indiferentes ante el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil. Por lo que podemos deducir que no consideran necesaria la adquisición de la habilidad lectora en esta etapa.

4.2.-La escritura en Educación Infantil.

Gráfico 2

Ítem: *Me gusta trabajar la capacidad escritora en el aula desde el primer nivel.*



Fuente: elaboración propia (2018).

Ante la afirmación del siguiente ítem se les preguntaba a los docentes si les gustaba trabajar la capacidad escritora en el aula desde el primer nivel. En la gráfica se

observa claramente como la mayoría de los encuestados se muestran de acuerdo con dicho enunciado. Siendo la media aritmética de 3,90.

Este resultado coincide con el obtenido en el ítem 7 (me gusta trabajar la capacidad lectora en el aula desde el primer nivel), lo que quiere decir, que la mayoría de los docentes coinciden en empezar a trabajar las capacidades lectoras y escritoras desde el primer nivel de Educación Infantil, es decir, desde los tres años.

4.3.-Dificultades lectoras en Educación Infantil.

Gráfico 3

Ítem: *El retraso lector es consecuencia de un coeficiente intelectual bajo.*



Fuente: elaboración propia (2018).

El siguiente ítem afirmaba que el retraso lector es consecuencia de un coeficiente intelectual bajo. Con lo que los encuestados se mostraban en desacuerdo con una media aritmética de 2,00.

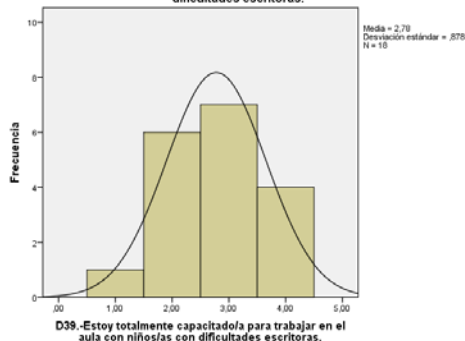
Esta afirmación, según Bravo, Villalón y Orellana (2006) es verdadera, por lo que nuestros docentes habrían errado al mostrarse en desacuerdo.

4.4.-Dificultades escritoras en Educación Infantil.

Gráfico 4

Ítem: *Estoy totalmente capacitado/a para trabajar en el aula con niños/as con dificultades escritoras.*

D39.-Estoy totalmente capacitado/a para trabajar en el aula con niños/as con dificultades escritoras.



Fuente: elaboración propia (2018).

En este ítem se preguntaba a los docentes si se veían totalmente capacitados para trabajar en el aula con niños con dificultades escritoras. A lo que los encuestados respondieron con una media aritmética de 2,78, que se mostraban indiferentes ante dicha pregunta.

Suponemos que puede deberse a la falta de conocimiento que tienen los docentes sobre las dificultades escritoras, de manera que no sabrían si serían o no capaces de trabajar con este tipo de alumnado. Solo cuatro de los encuestados se ven capacitados y otros seis confiesan que no lo estarían.

5.-Conclusiones.

La elaboración de este trabajo ha supuesto, en primer lugar, una toma de conciencia sobre la importancia que tiene el conocer los tipos de dificultades lectoras y escritoras que puede presentar el alumnado. Para ello ha sido necesario informarnos acerca de las competencias lectoras y escritoras, qué procesos cognitivos intervienen en el aprendizaje, qué teorías y métodos existen y el funcionamiento del cerebro; además de los tipos de dificultades que existen en la lectoescritura, sus etiologías, características y clasificaciones.

En segundo lugar, hemos de señalar la necesidad de concienciar a los docentes de Educación Infantil de la importancia que tiene la detección temprana de los trastornos en la lectura y la escritura, puesto que una detección precoz puede evitar y corregir en gran medida dichos trastornos y prevenir el fracaso escolar en las aulas.

A través de nuestra investigación hemos podido comprobar que actualmente los docentes de infantil no están capacitados para llevar a cabo esta tarea debido a la falta de preparación que tienen sobre las áreas de los trastornos de la lectura y la escritura. Por lo que consideramos necesaria una actuación urgente para formar al profesorado y proporcionarles las herramientas necesarias para que puedan detectar las dificultades lectoescritoras desde los primeros años de escolarización.

6.-Referencias.

- Balado, C., Rivas, R.M., Torres, S., y Taboada, E.M. (2017). Evaluación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (1). doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2485>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bravo, L., & Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 9-20.
- Cardona, M., y Cadavid, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30 (2), 257-275.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34 (1), 63-72.
- Cañadas, I., y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- Cedeño, C., Persia, L. y Puelles, R. (2018) Conocimientos básicos sobre dislexia. Cejudo, A. y Corchuelo, C. (Coord.), *La evaluación psicopedagógica a debate. Reflexiones y experiencias de profesionales de titulaciones educativas* (pp.146-159). Sevilla: AFOE.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: S.A. Escuela Española.
- Gómez, P. y Gómez, M. (1985). *Lenguaje y cerebro*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones E I.
- Hernández, A. (2004). *Los errores lingüísticos*. Valencia: Nau Llibres.
- Jiménez, J. (1989). La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid: CEPE.
- Lores, I., Calzadilla, O., Hernández, I., Noguera, K., y Díaz, F. (2014). La ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía. *Correo Científico Médico*, 18(1), 18-24.
- Portellano, J. (1985). *Disgrafía. Concepto diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.

- Rivas, M., y Fernández, P. (2002). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- Romero, A., y Castaño, C. (2016). Prevenir las dificultades lectoras: diseño y evaluación de un software educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 207-223.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 43-61.

El síndrome de Rett en el aula.

(Rett Syndrome in the classroom.)

Dolores García López
Universidad de Jaén, España.

Páginas 66-75

Fecha recepción: 25-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

Quando hacemos referencia al síndrome de Rett estamos aludiendo a un síndrome poco conocido en la sociedad que afecta, en su mayoría, a personas de sexo femenino. Por ello, el objetivo principal de esta investigación es acercar al lector al mundo de dicha patología desde una perspectiva pedagógica. Para ello se ha estructurado la misma en dos bloques; un primer bloque que asentará la base de conocimiento del síndrome en sí y un segundo bloque de carácter pedagógico que tendrá como fin mostrar las principales consideraciones a tener en cuenta con el alumnado que nos ocupa. Siguiendo a Hernández y De Barros (2016) utilizaremos preferiblemente el término discapacidad en lugar de deficiencia, aunque preferimos el de diversidad funcional, además siguiendo a Tony Booth, tenemos en cuenta el valor de la inclusión en nuestro día a día (Rodríguez-Martín, 2017). Romero y otros (2018) nos aporta información clave sobre las necesidades educativas especiales en educación infantil.

Palabras clave: síndrome de rett; niñas; trastorno general del desarrollo; diversidad funcional; necesidades educativas especiales

Abstract.

When we do reference to Rett syndrome we are mentioning a syndrome that is not very famous in the society. This affects, majority, women. The principal objective of this investigation is to bring the reader closer to the world of this pathology since a pedagogical perspective. For that purpose, the survey is structured in two parts; a first part that will set the knowledge basis of our syndrome and a second part that will have such aim objective show the principal considerations about our student body. Following to Hernández and De Barros (2016) we use preferably the term disability despite of deficiency, although we prefer the term functional diversity, furthermore following to Tony Booth, we consider the value of the inclusion nowadays (Rodríguez-Martín, 2017). Romero and others (2018) give us key information about the special needs in childhood education.

Keywords: rett syndrome; girls; pervasive development disorder; functional diversity; special needs

Introducción.

Actualmente la investigación en el campo de la Educación Especial se encuentra en un constante crecimiento observando, de este modo, grandes avances. No obstante, esta realidad no es posible en todas las patologías... Como es el caso que nos ocupa, el Síndrome de Rett.

En líneas generales, la patología que nos ocupa se caracteriza principalmente por una clara discapacidad intelectual, dificultades en lo relativo al campo motor y, así como, en el campo del lenguaje.

En lo que respecta a las investigaciones llevadas a cabo desde la primera referencia a este síndrome en 1966 por Andreas Rett, he de decir, tras un análisis de los estudios realizados, que éstas son escasas y que la mayoría pertenecen al campo de la neurología. Por lo que la investigación no médica es la gran olvidada en el mundo del síndrome de Rett.

Justificación.

En la actualidad, encontramos una gran diversidad de alumnado en las aulas de nuestros colegios. Esta realidad posee un carácter positivo para toda la comunidad educativa ya que considero que es una buena oportunidad para fomentar valores relativos a la igualdad y la inclusión. Es por ello que los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros hijos/as y, en especial, los maestros/as de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje deben estar formados respecto a las diferencias latentes en nuestras aulas para así proporcionar una atención educativa de calidad. Debido a esto y a las escasas investigaciones relativas al síndrome de Rett en el campo de la atención educativa justifico la realización del presente estudio.

1.-El síndrome de Rett.

1.1.-Denominación

La denominación del síndrome de Rett es compleja debido a la gran diversidad funcional que presentan las personas que lo padecen. Esta complejidad la podemos ver reflejada, por ejemplo, en su definición ya que ha sufrido importantes cambios en los últimos años. Hasta hace poco tiempo, el Síndrome de Rett era incluido en el grupo de los Trastornos Generales del Desarrollo, según el **DSM-IV** (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) y por tanto ésta dependía de la denominación de los Trastornos Generales del Desarrollo pero es en el año 2013 con la publicación del DSM-V cuando la entidad propone dejarlo fuera de dicho grupo.

Dicho esto, el trastorno de Rett se define como un trastorno progresivo neurológico de origen genético cuyo diagnóstico se da, en su inmensa mayoría, en niñas. Se

caracteriza por presentar un diverso desorden en el desarrollo de la persona tras un período normal después del nacimiento. (DSM-IV, 1952; Tamudo, 2005)

1.2.-Historia.

Estamos ante un síndrome reciente ya que las primeras aportaciones registradas las hallamos en el año 1966 por lo que estudiamos una patología con un escaso medio siglo de edad. Para hablar de la historia de éste marcaré tres momentos de crucial importancia.

En un primer lugar, nos remontaremos al año 1966, año en el que Andreas Rett, pediatra vienes, llevó a cabo un estudio en el que la muestra fueron dos niñas que presentaban un perfil similar. Más tarde, publicó una investigación en la que participaron 22 niñas con déficits similares a los que hoy relacionamos con el síndrome que nos ocupa. El segundo momento crítico lo encontramos en el año 1983 ya que fue ahí cuando se puso nombre a este conjunto de déficits gracias a Bent Hagberg, Jean Aicardi, Karin Dias y Ramos. Y por último, el año 1999, momento en el que se descubrió que la raíz del síndrome se encontraba en la mutación genética del MECP2 gracias a los estudios llevados a cabo por el equipo de la Dra. Huda Zoghbi. (Rett, 1966; Hagberg et al, 1983; Delgado, 2016)

1.3.-Origen.

En lo que respecta al origen de la patología que nos ocupa he de decir que, aunque es aún impreciso, todas las investigaciones postulan que éste se encuentra en el plano genético de sus poseedores.

Estos estudios relatan que las personas que poseen el síndrome de Rett muestran que la principal causa de éste se encuentra en una mutación genética en la región del gen MeCP2 del cromosoma X aunque otras investigaciones postulan la posible alteración, menos frecuente, de otros dos genes como son: CDKL5 y FOXP1. Esta afirmación justificaría el porqué la mayoría de los casos se encuentran en niñas ya que en aquellos casos en que el poseedor es un varón los niños mueren al poco tiempo de nacer o incluso no llegan a nacer. (Tejada, 2006; Hunter, 1999; Villalba et Quispe, 2014; Pantaleon et Tuvier, 2013)

Esta alteración en el gen MECP2 produce una alteración en la producción de una proteína que desencadenará en un futuro un desorden en el desarrollo neurológico. Esta alteración se traduce concretamente en un mal funcionamiento de la plasticidad neuronal, una disfunción de las neuronas aminérgicas con fallos en la sinaptogenia, una detención normal del desarrollo neuronal, entre otros. He de resaltar que ciertas alteraciones genéticas citadas anteriormente las encontramos presentes en otros trastornos como es el caso del Trastorno del Espectro Autista. Por lo que considero que esta última afirmación justificaría el parentesco del Síndrome de Rett y éste último. (Tejada, 2006; Villalba y Quispe, 2014)

El mal funcionamiento del gen citado anteriormente ocasiona en el 80% de los casos la aparición del síndrome que nos ocupa así como en el 40% de los afectados en alguna de los casos atípicos observados.

, no obstante quedaría un 20% que estaría constituido por lo que conocemos como caso atípico del síndrome de Rett en el que la alteración genética, a día de hoy, estaría sin concretar. (Monrós et al., 2014; Benitez, 1999; Lopez y Valdez; 1995)

En consecuencia, podemos observar que desde la perspectiva genética encontramos dos grandes formas de presentarse el Síndrome de Rett: perfil típico y el atípico. Cuando hablamos del perfil atípico estamos haciendo referencia a aquellos casos en los que el crecimiento sufre un retraso y el lenguaje no presenta graves alteraciones. (Blanco et al., 2006)

1.4.-Diagnóstico.

Debido a que estamos ante un trastorno de carácter genético, el diagnóstico de éste se podría hallar a través de un estudio clínico. No obstante, numerosas investigaciones creen que este análisis no es suficiente y que es necesario apoyar éste en el cumplimiento de una serie de requisitos para confirmar el diagnóstico del Síndrome de Rett.

Antes de nada, me gustaría comentar que tal y como he comentado anteriormente, algunas de las alteraciones genéticas encontradas en los casos de niñas con Síndrome de Rett las hayamos en otras patologías como es el caso del Trastorno del Espectro Autista es por ello que el diagnóstico del síndrome que nos ocupa presenta una especial importancia para evitar ser confundido con otras patologías.

Dicho esto, los criterios de diagnóstico expuestos previamente fueron definidos en la década de los 80 por Trevathan. No obstante, estos fueron revisados por Hagberg, Hanefeld, Percy y Skjeldal en el año 2001 en la reunión realizada por el *European Paediatric Neurology Society* en Alemania. Dichos criterios de diagnóstico pueden clasificarse en tres grandes grupos: criterios necesarios, criterios de apoyo y, por último, criterios de exclusión. A continuación, presentaré dichos criterios: (Hagberg et al., 2002)

Criterios necesarios:

- Desarrollo prenatal y perinatal aparentemente normal.
- Desarrollo psicomotor aparentemente normal durante los primeros 6 meses. Puede estar retrasado desde el nacimiento Perímetro cefálico normal al nacer
- Desaceleración del crecimiento cefálico postnatal en la mayoría.
- Pérdida de las adquisiciones propositivas manuales entre los 6 meses y los 2 años y medio. Aparición de estereotipias manuales intensas tales como retorcimiento, estrujamiento, palmeando, golpeando, ensalivando, lavado de manos y automatismos de fricción. Aparición de

suspensión de la interacción social, disfunción de la comunicación, pérdida de palabras aprendidas y afectación cognoscitiva.

- Anomalías de la marcha (dispraxia) o no adquisición de la misma.

Criterios de apoyo:

- Disfunción respiratoria en vigilia: hiperventilación, apnea, expulsión forzada del aire y la saliva, ingestión de aire. Bruxismo
- Alteración del patrón de sueño desde la lactancia temprana. Alteraciones vasomotoras periféricas.
- Alteraciones del tono muscular asociado sucesivamente con atrofia muscular y distonía Retraso del crecimiento.
- Escoliosis/cifosis progresiva durante la infancia.
- Pies hipotróficos, pequeños y fríos; manos pequeñas y delgadas

Criterios de exclusión:

- Organomegalia y otros síntomas de enfermedades de almacenamiento
- Retinopatía o atrofia óptica o cataratas
- Evidencia de daño cerebral perinatal o postnatal. Existencia de una enfermedad metabólica identificable o de otra enfermedad neurológica progresiva. Enfermedades neurológicas adquiridas como resultado de una infección severa o un traumatismo craneal

Los criterios presentados son los relativos a los casos típicos del Síndrome de Rett por lo que se consideran incompletos para esa minoría atípica. En consecuencia, se han añadido otros ítems para ayudar a identificar la patología que nos ocupa en aquellos casos que están considerados fuera de la normalidad. Dichos criterios son: (Hagberg et al, 2002)

Criterios de inclusión:

- Al menos 3 de los 6 criterios principales.
- Al menos 5 de los 11 criterios de soporte

Criterios de apoyo (Trevathan, 1988)

- Ausencia o reducción de las habilidades manuales
- Pérdida o reducción del lenguaje "jerga".
- Patrón monótono de estereotipias manuales.
- Reducción o pérdida de las habilidades comunicativas.
- Desaceleración del perímetro cefálico desde los primeros años de vida.
- Perfil de SR: etapa de regresión seguida por una recuperación de la interacción que contrasta con una regresión neuromotora lenta

Criterios de exclusión (Hagberg et Gilbert, 1993)

- Irregularidades de la respiración.

- Ingestión de aire / Hinchazón abdominal.
- Bruxismo / sonido áspero
- Marcha anormal.
- Escoliosis / cifosis.
- Amiotrofia de miembros inferiores.
- Pies fríos violáceos, habitualmente con retraso del crecimiento.
- Disfunción del sueño (incluidos crisis de gritos nocturnos).
- Crisis de risa o gritos.
- Disminución de la respuesta al dolor.
- Contacto ocular intenso / mirada que "apunta"

1.5.-Estadios clínicos del Síndrome de Rett.

Tras la investigación del desarrollo de la patología que nos ocupa, numerosos estudios postulan la existencia de cuatro estadios del desarrollo del Síndrome de Rett. No obstante, he de decir que estos poseen un carácter general ya que, como bien he comentado en líneas anteriores, encontramos formas atípicas dentro de la población que nos ocupa. A continuación, los mostraré con sus respectivas características que los definen. Para ello, he seguido los datos recogidos por diversos profesionales del mundo de Rett. (Percy et Lane, 2004; Campos-Castelló et al, 1988; Espinar-Sierra et al, 1990; Hagberg et Witt-Engerstrom, 1986)

Estadio 1: es el denominado *estancamiento precoz*; corresponde a los primeros signos aparentes del síndrome. La aparición se encuentra, aproximadamente, entre los 6 y 18 meses de edad. Se caracteriza principalmente porque la población manifiesta un retraso madurativo de carácter inespecífico así como una regresión en el plano psicomotor y de la comunicación. Finalmente encontramos que el contacto ocular es escaso al igual que en la población que presenta el trastorno del Espectro Autista.

Estadio 2: aparece, por norma general, entre el primer año de vida y los 4 primeros años. Estamos ante el estadio denominado *regresión funcional rápida*. Su característica principal es la aparición de estereotipias y la pérdida de hitos madurativos.

Estadio 3: es el estadio apelado como *período pseudoestacionario*. Se caracteriza principalmente porque los casos muestran una regresión neuromotora lenta. El momento de aparición es variable ya que depende de cuando inició el anterior estadio. La duración al igual que la aparición es subjetiva ya que puede durar años o, incluso, décadas.

Estadio 4: por último lugar encontramos el estadio llamado *deterioro motor tardío*. Al igual que el estadio anterior, el momento de aparición es variable ya que depende de cuando surgió el estadio 3. Se define por una discapacidad funcional de carácter severo así como la posible existencia de una extrema rigidez que conllevaría la utilización de una silla de ruedas.

2.-El alumno con Síndrome de Rett.

Una vez asentada la base de conocimientos relativa a la población con Síndrome de Rett me dispongo a acercar al lector a la realidad que viven los alumnos y alumnas con Síndrome de Rett en el aula actualmente. Tal y como he citado en líneas anteriores, a pesar de los 50 años de historia de éste, actualmente el síndrome de Rett sigue siendo un gran desconocido. Esta realidad se acentúa conforme nos acercamos al plano de la educación.

Este segundo apartado del presente estudio tiene como objetivo mostrar una breve visión de la experiencia que pude vivir como maestra de pedagogía terapéutica en una asociación en la que tuve la gran suerte de conocer de primera mano el síndrome que nos ocupa. Dicho epígrafe estará estructurado en dos grandes partes; una primera que presentará a la alumna y, una segunda parte, que detallará las necesidades educativas especiales que presentaba en aquel momento ya que como hemos dicho anteriormente, estamos ante un síndrome progresivo. Considero que es la mejor forma de acercar al mundo de la educación este síndrome. A la hora de referirme a la alumna emplearé el nombre ficticio de María para conservar así su privacidad.

En un primer lugar, he de decir que cuando hablamos del alumnado con Síndrome de Rett hemos de hacer referencia al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y, más concretamente, al alumnado con Necesidades Educativas Especiales tal y como queda establecido en el Título II "Equidad de la Educación" de la Ley Orgánica de Educación de la legislación española. Así mismo, desearía resaltar que la legislación establece que la escolarización de todos los alumnos y, en especial, la población que nos ocupa ha de estar regida por los principios de inclusión y normalización.

En mi llegada al aula, me encontré en la situación que numerosos maestros se hallan actualmente, es decir, en el desconocimiento del Síndrome de Rett. Por lo que puedo afirmar, de primera mano, que estamos ante una patología poco conocida. En consecuencia, opté por la investigación de ésta para así poder proporcionarle a la alumna una educación de calidad.

2.1.-María.

María, es una niña de 11 años que presenta el síndrome de Rett en su forma atípica. Grosso modo, ella muestra una discapacidad intelectual moderada por lo que su competencia curricular corresponde al primer ciclo de Educación Primaria. Así mismo, presenta graves dificultades en el lenguaje aunque ésta manifiesta buenas actitudes de comunicación ya que emplea la utilización de pictogramas como apoyo al pobre lenguaje. En lo que respecta al plano motor, María no muestra graves dificultades ya que puede ejercer sus actividades cotidianas por sí misma. No obstante, recibe apoyo de un fisioterapeuta en la asociación para reforzar lo relativo al plano psicomotor.

2.2.-Necesidades Educativas Especiales.

Para delimitar las Necesidades Educativas Especiales he llevado a cabo una clasificación en ámbitos de aprendizaje que corresponden a las áreas instrumentales, es decir, lengua y matemáticas; así como el área relativa a contenidos actitudinales.

- Lectura: María presenta dificultades importantes tanto en el proceso de lectura y en la comprensión de textos pequeños. En consecuencia, precisa consolidar los procesos relativos a la lectura y fomentar la comprensión de textos sencillos con la ayuda de pictogramas.
- Escritura: María requiere consolidar los procesos relativos a la escritura así como fomentar la escritura creativa a partir de pictogramas.
- Numeración: requiere consolidar el Sistema de Numeración Decimal del 1 al 100 así como relacionar una cifra con su correspondiente valor.
- Cálculo: la alumna necesita interiorizar los procesos relativos a la adición y sustracción sin llevadas.
- Resolución de problemas: María precisa fomentar el saber matemático en situaciones diarias sencillas
- Hábitos y comportamiento: Requiere reforzar hábitos de autorregulación

Conclusión.

El estudio y análisis de los estudios llevados a cabo desde el momento del descubrimiento del síndrome de Rett me ha permitido extraer una serie de conclusiones las cuales mostraré en las siguientes líneas.

En un primer lugar, he de decir que el número de investigaciones llevadas a cabo en este campo son escasas en comparación a otras patologías. Así mismo, he podido observar que, actualmente, estamos ante un síndrome poco conocido. Esto último considero que es consecuencia de haber sido la sombra de otros síndromes más "famosos" como es el caso del Trastorno del Espectro Autista.

En un segundo lugar, me gustaría resaltar que en mi análisis me ha causado real interés observar como, a pesar de estar ante un trastorno genético, no basta el plano clínico para identificarlo sino que al estudio clínico se le ha de sumar el cumplimiento de una serie de criterios.

En tercer y último lugar, hablaré del plano educativo. Las escasas investigaciones llevadas a cabo en este ámbito hicieron que la tarea educativa que llevé a cabo con María fuera un reto para mí debido al desconocimiento de la patología que nos ocupa. Es por ello que, tras esta revisión bibliográfica y presentación de un caso, manifiesto la investigación del Síndrome de Rett para que en un futuro sea posible ofrecer una educación de máxima calidad.

Bibliografía.

- Benitez, A. (2009) Genes y Lenguaje. En Benitez, A. (Ed). *Aspectos ontogenéticos.* (pp.192 – 196). Barcelona, España: Reverté.
- Blanco, N. M., Manresa, V. S., Mesch, G. J. & Melgarejo M. J. (2006). Síndrome de Rett: criterios diagnósticos. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina.* 153,22-28.
- Campos, J., Fernandez, D. M., Muñoz, N. y San Antonio-Arce, V. (2007). Síndrome de Rett: 50 años de historia de un trastorno aun no bien conocido Asociació catalana de la Síndrome de Rett. *Medicina.* 67(6), 531-542.
- Campos, J., Peral, M., Riviere, A., et al. (1988). Síndrome de Rett: estudio de 15 casos. *An Esp Pediatric.* 4, 286-292.
- Coronel, C. (2002). Síndrome de Rett: un nuevo reto para los pediatras. Revisión bibliográfica. *Revista Cubana Pediatría.* 74(2), 162-167.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1952).*DSM-IV.* Barcelona, España: Masson.
- Espinar, J., Toledano, M., Franco, C., Campos, J., Gonzalez, M., Oliete, F., García, M. (1990).Rett's syndrome: a neurophysiological study. *Neurophysiological Clinic.* 20(1), 35-42.
- Hagberg, B., Aicardi, J., Dias, K., Ramos, O. (1983). Progressive syndrome of autism, dementia, ataxia and loss of purposeful hand use in girls: Rett's syndrome: report of 35 cases. *Annals Neurology.* 14, 471-479.
- Hagberg, B., Gilbert, C. (Ed). (1993). Rett variants: rettoid phenotypes. *Rett syndrome: clinical and biological aspects.* London, England: MacKeith Press.
- Hagberg, B., Goutieres, F., Hanefeld, F., Rett, A., Wilson, J. (1985).Rett syndrome: criteria for inclusion and exclusion. *Brain Dev.* 7(3),372-373.
- Hagberg, B., Hanefeld, F., Percy, A., Skjeldal, O. (2002) An update on clinically applicable diagnostic criteria in Rett syndrome. *European Journal Paediatric Neurology.* 6(5),293-297.

- Hagberg, B, Witt-Engerstrom, I.(1986). Rett syndrome: a suggested staging system for describing impairment profile with increasing age towards adolescence. *American Journal Medical Genetic Supplement.* (1),47-59.
- Hagberg, B., Hanefeld, F., Percy, A. y Skjeldal O. (2002). An update on clinically applicable diagnostic criteria in Rett syndrome. *European Journal of Paediatric Neurology.* (6), 293-297.
- Hunter, K. (1999). *Manual del Síndrome de Rett.* Valencia, España: Asociación Valenciana del Síndrome de Rett.
- Kennedy, E. (2006). *El síndrome de Rett.* Documento recuperado el 14 de Octubre de 2010 de nichd.nih.gov/pubs/el_sindrome_de_rett_06.pdf
- López, J.J y Valdez M. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Trastornos generalizados del desarrollo.* Barcelona, España: Masson S.A
- Monrós, E., Armstrong, J., Aibar, E., Poo, P., Canós, I., Pineda, M. Síndrome de Rett en España: Análisis de mutaciones y correlaciones clínicas. Barcelona, España: <http://www.rettcatalana.es> Recuperado de <http://www.rett.es/gestion/archivosges/0912316609.pdf>
- Percy, A., Lane J. (2004). Rett síndrome: clinical and molecular update. *Curr Opin Pediatric.* 16, 670-677.
- Rett, A. (1966). Uber ein eigarties hinartrophisches Syndrom bei Hyperammoniamie in Kindesalter. *Wien Med Wochenschr.* (116)
- Ruíz, C. (2010). Como trabajar con el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo. *Revista digital Innovación y experiencias educativas.* 34(15)
- Tejada, M. (2006). Síndrome de Rett: actualización diagnóstica, clínica y molecular. *REVISTA DE NEUROLOGIA.* 42(1), 55-59.
- Temudo, T. (2005). Discinecia en el Síndrome de Rett. *Revista de neurología.* 40,167-171.
- Trevathan, E., Moser, H., (1988). Diagnostic criteria for Rett Syndrome. *Annals Neurology.* (23)

El paisaje como recurso didáctico: La Sierra de Andújar como vehículo para conocer la naturaleza de Sierra Morena.

(The landscape as an educational resource: The Sierra de Andújar as a way to know the Sierra Morena nature.)

Javier Lara Hinojosa
Universidad de Jaén, España.

Páginas 76-82

Fecha recepción: 22-03-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

El objetivo de este artículo es poner el valor el concepto del paisaje. Históricamente se ha considerado el paisaje por su aspecto geográfico en sí y se ha olvidado el potencial pedagógico que posee. La observación del entorno que nos rodea nos permite comprender el interés geográfico, ambiental, patrimonial y paisajístico, pero también entender cómo los paisajes han evolucionado según la influencia antrópica o procesos naturales concretos. Para defender la idea de aprender a través de la observación se propone un recorrido por el Parque Natural de la Sierra de Andújar para comprender la naturaleza de toda Sierra Morena, la frontera física y cultural entre la meseta española y el valle del Guadalquivir. Focalizando la atención en enclaves concretos, podremos disfrutar de panorámicas únicas que le otorgan a este reducto montañoso su marcado carácter excepcional.

Palabras clave: Geografía; pinar de repoblación; educación; Sierra de Andújar; geología; medio ambiente

Abstract.

The main objective of this article is to enhance the value of the landscape as a concept. The landscape has been considered historically by his geographic aspect owing to his educational potential has been forgotten. Looking the surroundings we are able to admire their geography, ambient patrimonial and scenic interests, but also to understand how the landscapes changes and evolve as a result of the human influence and natural processes. To defend the idea of learning through observation it is proposed a tour inside the Natural Park of Sierra de Andújar to understand the Sierra Morena nature, which is the physical and cultural boundaries between the Meseta Central and the Guadalquivir valley. Focusing in specific places, we might enjoy looking the unique panoramic views that bring about this group of mountains uniqueness.

Keywords: Geography; pine forest repopulation; education; Sierra de Andújar; geology; environment

1.-Introducción.

La Sierra de Andújar se protegió como Parque Natural el 28 de julio de 1989. Se encuentra en la parte oriental de Sierra Morena y se encuentra íntegramente en el término municipal de Andújar. Aglutina un gran cantidad de unidades paisajísticas distintas y complejas que, si bien es cierto que adquieren ciertos matices locales propios e insustituibles, nos permiten comprender la hidrografía, geología o edafología de Sierra Morena. Utilizando los recursos que tenemos disponibles –éstos son, recorriendo las carreteras públicas A-6177 y A-6178 que atraviesan el Parque Natural desde su sector meridional hasta el límite provincial con la provincia de Ciudad Real– podemos disfrutar de un espacio único en la geografía mediterránea cuyo origen se remonta a la Orogenia Hercínica (entre 3,8-2,8 millones de años), cuando se formaron muchos de los principales relieves de la Península Ibérica y de la que aún hoy quedan reductos, como es el caso de Sierra Morena. Es por ello que expondremos tres paradas en un recorrido lineal a través de las dos carreteras para adquirir las nociones básicas con las que comprender la naturaleza de este enclave protegido giennense. Con este estudio se intenta 1) Facilitar el acceso de la población a los recursos y valores paisajísticos existentes en la región. 2) Incentivar el uso del paisaje como recurso didáctico para el aprendizaje de los conceptos básicos de la geografía y así comprender las causas de la configuración actual del territorio.

2.-Geología.

El punto kilométrico 15 de la carretera A-6177, donde se encuentra el Mirador *El Peregrino*, es un lugar idóneo por su interés geológico debido a un afloramiento de granitos que se aprecia en el plano medio (orientación este). Se trata de una estribación del batolito de los pedroches por su vertiente oriental. La peculiaridad reside en ser un ejemplo nítido e ilustrativo del modelado típico granítico, que creando una estructura continua de bolos y piedras caballeras, es conocida con el nombre de berrocal. Concretamente encontramos predominio de granitos biotíticos porfíricos, microgranitos biotíticos y leucogranitos. El resultado es una intensa fracturación en un territorio generalmente alomado y poco abrupto debido a la antigüedad de su formación.

Figura 1: Berrocal sobre el Castellón de San Miguel.



Fuente: Alicia Jiménez González.

Dicho berrocal presenta una altitud superior que la del Mirador, facilitando su visualización. El cerro se conoce como Castellón de San Miguel y se eleva hasta los 608 metros en su parte más alta. La superficie está cubierta con un matorral –figuras 2– poco denso que deja entrever los afloramientos rocosos.

Además, el Mirador constituye el primer lugar que permite contacto visual con *El Santuario de la Virgen de la Cabeza* situado en el Cerro del cabezo. A pesar de divisarse en la lontananza se puede disfrutar de toda la cuenca visual. La vegetación que coloniza la zona es una vegetación a cabo entre el matorral y elementos aislados de coníferas. En el plano medio se observa la disimetría de coníferas y quercíneas en una proporción similar configurando un bosque mixto. Muchos de los ejemplares de pinos son fruto de las repoblaciones forestales del siglo XX. Posteriormente la naturaleza ha seguido su curso y de ahí que lentamente aflore la vegetación autóctona de la zona: las encinas.

3.-Hidrografía.

Para comprender cómo la red fluvial vertebró el territorio no hay más que descender hasta el Puente del río Jándula, en el kilómetro 22 de la carretera A-6177. En la intersección de las lomas circundantes discurren arroyos –como el de Valdeinferno– que viertenc sus aguas a la cuenca del río Jándula. Son cursos fluviales estacionales e intermitentes que dependen de la indigencia de precipitaciones (en los meses cálidos y secos la presencia de agua se reduce hasta casi desaparecer por la sequía estival propia de la Sierra Morena oriental). Discurren en perpendicular a las curvas de nivel.

La zona presenta algunas peculiaridades, como el hecho de la alteración de la vegetación de ribera (en pro de la desaparición de la vegetación autóctona) como consecuencia de la acción antrópica, que ha introducido el eucalipto en las lindes del cauce: fueron plantados por su alta capacidad de absorción del agua. Con ello se luchaba contra la amenaza de las ocasionales inundaciones del río Jándula (el principal recurso a la hora de regar la Vega del Guadalquivir) y se evitaba la formación de encharcamientos que propician la propagación del paludismo (Fiebres tifoideas). Aunque el caso del eucalipto no es extensible al resto de Sierra Morena, sí que lo es el hecho de que se sucedan evidencias de acciones antrópicas para ajustar y modificar las vegetaciones de ribera a las necesidades de la población.

La alteración de la cobertura vegetal autóctona también se da lugar con asiduidad en pro de 1) cultivos que demandan grandes cantidades de agua y nutrientes y cuya adaptabilidad es mayor en riberas fluviales, lo que es muy común en los grandes valles peninsulares o 2) para el mantenimiento de extensiones de pastos en donde las actividades ganaderas y cinegéticas tienen cabida. Ésta última opción es la más desarrollada en los fondos de valle de las cadenas montañosas mediterráneas. “Los pastos pueden tener una larga etapa de aprovechamiento: otoño-invierno primavera, aunque la máxima producción se alcanza en esta última estación. Llegado el final de mayo o comienzo de junio, los pastos se agotan hasta después de las primeras lluvias otoñales. La ganadería de la zona está compuesta por vacunos y lanares, que pastan en razón de una cabeza menor o una cabeza de ganado mayor por 5 o 6 Ha.”

(Evaluación de recursos agrarios. "Mapa de Cultivos y Aprovechamientos", núm. 904, 21).

En esta zona se observan además terrazas fluviales de distinto periodo geológico de formación. La vista se ve favorecida por la construcción de la carretera, que ha provocado el necesario corte transversal del suelo, lo que permite ver su composición litológica. En los fondos de valle encontramos predominio de cantos rodados perfilados por la acción abrasiva del río y depositados en el valle tras ser arrastrados por el agua desde las lomas y cerros circundantes a través de los barrancos y mantos de arroyada a los que anteriormente nos hemos referido.

4.-Biogeografía.

Continuando por la A-6177 se llega a la A-6178, donde desde el kilómetro 1 y orientando la vista hacia el Sur (S) hacia el Cerro del Cabezo –y gracias a la posición de ventaja que nos otorga estar en un punto más alto– obtenemos una visión magnífica de un claro ejemplo de pinar de repoblación. En toda la Sierra Morena de porte arbóreo serán las quercíneas, encinas (*Quercus illex*) en su mayoría y alcornoques (*Quercus suber*) y coníferas adaptadas a la insolación y a la carestía pluviométrica, en especial el pino piñonero (*Pinus pinaster*) y pino laricio o salgareño (*Pinus nigra*) en la parte alta de las montañas. En laderas de solana la vegetación arbórea se reduce hasta casi desaparecer; el bosque se degrada y da paso a un matorral dominado por lentisco (*Pistacia lentiscus*), coscoja (*Quercus coccifera*) y jara (*Cistus ladanifer*).

La zona está dominada de forma general por granitos biotíticos púrpuros. El monopolio del granito sólo se ve interrumpido por el afloramiento ocasional de filones de cuarzo, los cuales siempre coinciden con la existencia de fallas.

4.1.- Repoblaciones forestales de Sierra Morena

Repoblar grandes hectáreas de monte fue una política común por el gobierno franquista desde el final de la Guerra Civil en toda Sierra Morena. La repoblación tenía un impacto directo económico al mitigar el desempleo rural de la zona porque suponía la creación de numerosos puestos de trabajo –orientados en la lucha contra incendios, labores de vigilancia y los propios trabajos forestales– y el incremento de aprovechamientos forestales –extracción de madera, obtención de resina, etc.– que servirían para diversificar la economía rural de la zona. Importante resaltar que provocaría indirectamente una restauración ambiental al frenar la erosión en las cuencas de alimentación de los embalses. Los planes de repoblación se llevaron a cabo teniendo en cuenta el potencial económico que presentaba la Sierra de Andújar en el sector cinegético. Fue frecuente ubicar en las laderas de las lomas estas repoblaciones forestales y reservar zonas llanas a la creación de pastizales (para compensar el daño que se le hacía a los ganaderos con la creación de los pinares). Toda política pública de repoblación piloto sobre tres bases, 1) la propiedad de la masa arbórea por parte del Estado 2) la existencia de un marco legislativo que permita la actividad 3) la existencia de un cuerpo de funcionarios públicos y técnicos que lleven a cabo las labores.

El principal inconveniente que se encontró el Gobierno fue que la mayor parte de lo que hoy es el Parque Natural de la Sierra de Andújar era de propiedad privada, pues

la propiedad pública forestal se había reducido hasta casi desaparecer tras la desamortización de Madoz de 1855. Para poder llevar a cabo sus planes, el Estado creó una serie de mecanismos que le permitieron llevar a cabo sus actuaciones convirtiendo distintas fincas en zonas de urgente y obligatoria repoblación. Se presentaba a los propietarios diferentes fórmulas de obligatoria cooperación, desde las forzadas (consorcio o venta) hasta las forzosas (expropiación). (Guerrero, 2016, pág. 116).

El consorcio, que fue la fórmula más utilizada, consistía en la cesión, por parte del propietario, de la propiedad de la masa arbórea, que pasaba a ser del Estado. El propietario no perdía de ninguna manera la propiedad de la tierra. Para rentabilizar el acuerdo, éste debía de esperar a la explotación de la masa arbórea, cuando recibiría oficialmente el 40% del valor; a veces esta cantidad era inferior ya que el Estado aplicaba al propietario parte de los gastos derivados del mantenimiento (jornales de desmontes, limpieza del terreno, etc.)

En concreto entre los años 1940-1984 se compraron en Andújar 11.388'82 has – en la Sierra Morena giennense. Esta cantidad sólo es superada por las 16.918'58 has de Montizón– y se adquirieron a través de consorcios 9.246'85 has. Así pues, el avance de la masa arbórea suponía la apuesta decidida por la actividad ganadera y cinegética, al tiempo que se desestimaba la zona para uso agrícola. Esta tendencia lejos de desaparecer, se ha consolidado actualmente. Ya en el año 1970 se contabilizaban según el Servicio Provincial de Ganadería de Jaén un total de 27.145 cabezas de ganado lanar (razas segureña y merina), siendo trashumante y trasterminante: 1.246 cabezas de vacuno de lidia y 236 de vacuno retinta y 1.370 cabezas de ganado caprino. Comparando el sector ganadero con el cinegético, para el mismo año que el caso anterior –temporada 1969/1970– se montearon 17 fincas (29.000 has) que supusieron la venta de 1.165 ciervos (equivale a 4 reses/100 has) en todo el término municipal de Andújar.

Figura 2: Pinar de repoblación con el Santuario de la Virgen de la Cabeza al fondo.



Fuente: Javier Lara Hinojosa

El paisaje actual que se percibe como resultado de la transformación de todos estos grandes latifundios en cotos de caza es el de una extensa propiedad privada homogénea acotada por una alambrada de 1-2 metros para que ganado y animales

salvajes estén localizados y cercados. Resulta casi imposible recorrer la Sierra de Andújar fuera de las rutas de senderismo catalogadas y del propio trazado de la carretera. Sin embargo no siempre fue así, sino que fue una práctica que se desarrolló paulatinamente –comenzando con el vallado de la finca Los Alarcones (1967)– provocando una distancia insalvable entre la población de Andújar y su propia serranía.

Desde el punto de vista de la fauna, el impulso de la actividad cinegética sirvió para introducir en el territorio especies hasta entonces no presentes en la zona: el gamo o el muflón. "El primer coto de caza de la Sierra de Andújar donde se introdujo el muflón fue Los Escoriales" (Guerrero, 2016, pág. 122). Aunque no todo fueron luces, también encontramos grandes sombras de consecuencias irreversibles. La actividad cinegética no sólo se orientaba a venado y jabalí, animales que hoy se encuentran protegidos –el lobo y el lince ibérico– constituían sendos trofeos de caza. Así lo corrobora el trofeo de lince de 22' 70 E (categoría: plata) que consiguió en 1961 el Conde de Caralt en la finca de Lugar Nuevo. De igual manera, el lobo era codiciado y lo atestiguan los 5 grandes trofeos que se consiguieron en 1971 en Lugar Nuevo: José Sotillo Rubio (42'00 E), Duque de Primo de Rivera (41'00 E), Consuelo Castaño de Matos (40'40 E), Eduardo Barreiros (40'10 E) y Cándido Cortés Durán (38'90 E).

Sin duda las monterías oficiales –y no sólo las batidas de cazadores furtivos– tienen mucho que ver con la actual posición del lince ibérico en peligro de extinción y de la ínfima población del lobo en la Sierra de Andújar.

5.-Metodología.

La fase teórica se ha completado siempre con una segunda fase práctica. Se han realizado continuas salidas de campo, siempre con material topográfico de apoyo del Instituto Geológico y Minero de España (IGME), Instituto Geográfico Nacional (IGN), y mapas del ejército, con el que identificar las unidades de relieve sobre las que discurre la carretera, así como otros datos a tener en cuenta en cuanto a la red hidrográfica, los cultivos y aprovechamientos del lugar, la composición de los materiales y/o su distribución.

Tras recorrer el itinerario varias veces, buscamos posibles zonas donde poder realizar una parada que nos permita visualizar el paisaje sin comprometer la seguridad tanto del resto de usuarios de la vía como de nosotros mismos. Es en esta fase cuando recurrimos al material fotográfico.

6.-Referencias.

Busquets, J.; Cortina, A. (2009). *Gestión del paisaje. Manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*. Barcelona: Ariel. ISBN 9788434428904.

Cancer, L. (1999). *La degradación y la protección del paisaje*. Madrid: Cátedra. ISBN 8437617278.

- Español Echániz, I. (1998). *Las obras públicas en el paisaje. Guía para el análisis y evaluación de impacto ambiental en el paisaje*. Madrid: Ministerio de Fomento. Centro de Publicaciones.
- Español Echániz, I. (2006). *Manual de ecología del paisaje. Aplicada a la planificación urbana y de infraestructuras*. Madrid: Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.
- Farima, A. (2011). *Ecología del Paisaje*. Alicante: Universidad de Alicante. ISBN 9788497171670.
- Gil Porras, J.A., Sotomayor, F. (1971). *Anteproyecto para la ordenación cinegética de la Sierra Morena occidental. Comarca de Andújar*. Madrid: Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes.
- Guerrero Crespo, J. M. (2016). *Organización administrativa y acción política sobre el recurso caza mayor en España (1939-1975). El caso de la provincia de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ortuño, F., De La Peña, J. (1979). Reservas y cotos nacionales de caza. Madrid: Colección Naturaleza Española. INFOCA. *Región Mediterránea*. v.4.
- Junta de Andalucía (2008). *Guía de carreteras de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Obras públicas y Vivienda. Anexo VIII.
- Nogué, J. (2009). *Entre paisajes*. Barcelona: Àmbit Servicios Editoriales, SA.
- Schelle, K., López Silvestre, F., Hernández, I. (2013). *El arte de pasear*. Madrid: Díaz & Pons.
- Schelle, K., López Silvestre, F. and Hernández, I. (2013). *El arte de pasear*. Madrid. Díaz & Pons.

A efetivação do Direito à Inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise sob a óptica do campo sócio jurídico.

(School inclusion of children and teenager with disabilities: an analysis under the legal-social vision.)

Filipe Borges de Oliveira

Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil.

Leonardo Rafael Brum

Faculdade União Araruama de Ensino Rio de Janeiro, Brasil.

Mateus Borges Silveira

Escola Menino Jesus Rio de Janeiro, Brasil.

Páginas 83-95

Fecha recepción: 01-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

O estudo buscou conhecer o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, se a escola oferecendo-lhes acesso à educação inclusiva. É sabido que no contexto histórico os deficientes sempre foram excluídos. Entretanto, vem se percebendo pequenas mudanças. Hoje, a deficiência é entendida não mais como uma anormalidade ou algo exclusivamente individual, mas, social. Dias atuais se tem leis para amparar a inclusão, por se acreditar numa escola onde predomine o respeito às diferenças, porém, ainda há entraves para a efetivação das leis que amparam os alunos com deficiência. Contudo, foi possível analisar as contribuições do assistente social para a política de educação e a garantia de direitos dos alunos com deficiências. O estudo em si pontua a realidade da inclusão nas escolas, estabelecendo um paralelo com a legislação vigente.

Palabras clave: Inclusão; deficiência; educação; diferenças; legislação

Abstract.

The study sought to know the process of inclusion of children and adolescents with disabilities in regular education, if the school offered them access to inclusive education. It is well known that in the historical context the disabled have always been excluded. However, small changes have been noticed. Today, deficiency is understood no more as an abnormality or something exclusively individual, but, social. Current days there are laws to support inclusion, for believing in a school where respect for differences prevails; however, there are still obstacles to the enforcement of laws that protect students with disabilities. However, it was possible to analyze the contributions of the social worker to education policy and guarantee the rights of students with disabilities. The study itself punctuates the reality of inclusion in schools, establishing a parallel with the current legislation

Keywords: Inclusion; deficiency; education; differences; legislation

1.-Introdução.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como vem ocorrendo a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência sob a interlocução do Serviço Social Escolar na óptica do campo sócio jurídico. Desta maneira, a pesquisa justifica-se por apresentar a importância do fazer profissional do assistente social como interlocutor na mediação deste processo de inclusão de alunos deficientes em escolas públicas. O interesse por esse tema já era algo manifesto, visto que a inclusão é um tema bastante discutido na atualidade, porém a prática de estágio fomentou a vontade de aprofundar neste assunto, partindo de uma pesquisa de campo realizada com a assistente social do NAE que, é parte integrante de uma equipe multidisciplinar.

A pesquisa realizou-se no Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), órgão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, destinado a oferecer à rede municipal de ensino, atendimento no que, se refere às questões relativas a dificuldades de aprendizagem, inclusão educacional e informação profissional, constatou-se que, muitos alunos com deficiência estavam em processo de evasão escolar ou tinham baixa frequência devido à dificuldade de acesso ou falta de suporte das escolas para atenderem essa demanda. A inquietude diante desse fato fez com que, os alunos com deficiência se tornassem o objeto da pesquisa desenvolvida. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo, sendo a mesma descrita no último capítulo deste estudo.

Dentre todos os autores citados destacou-se o assistente social e professor Romeu Sassaki que aborda o tema de maneira histórica, levantando as principais mudanças ocorridas em relação à inclusão desde os primeiros documentos elaborados até aqueles hoje predominantes; e a jornalista Cláudia Werneck que contribuiu para que o estudo se isentasse de termos que, mesmo sem intenção, pudessem demonstrar algum tipo de discriminação.

2.1.-Conceituando deficiência no Brasil e no mundo: breve histórico.

2.1.1.-Deficiência: construção histórica.

Quando se analisa a trajetória histórica da deficiência no Brasil, vê-se que, a forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação á deficiência enquanto fenômeno e à pessoa enquanto ser sofreram relevantes transformações no decorrer do tempo e das condições sócio históricas.

Conforme Antunes (2008), o termo exclusão pode ser definido como um fenômeno social e não individual, cuja origem pode ser encontrada nos mesmos princípios que nortearam a construção da sociedade moderna. Entretanto, para que haja a quebra desse modelo excludente é necessário que haja a ruptura na base estrutural da organização e sistematização nos diferentes espaços escolares, objetivando a possibilidade de inclusão de todos indiferentes de sua condição, seja física, cor da pele, religião, classe social, etc.

Em 1994, houve a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, e é promulgada a Declaração de Salamanca, um documento que trata sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais, no qual há participação de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, no período de 7 e 10 de junho de 1994. Fica estabelecido, então, pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, o conceito de deficiência, sendo este ainda vigente nos dias atuais.

Por fim, conceitua-se como deficiência mental o funcionamento intelectual significativamente inferior à medida, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho. Além da Deficiência múltipla – que é a associação de duas ou mais deficiências.

2.1.2.-Políticas de educação: Análise das LDB da Educação nacional.

Com a promulgação da nova lei educacional, também conhecida como a LDB de Darcy Ribeiro, os alunos com deficiências passaram a ter mais direitos de frequentar a escola pública no Brasil. É necessário, portanto, que haja a criação de políticas públicas para a educação que possam conferir verdadeiramente essa inclusão das pessoas com deficiências na sociedade, ressaltando que o sistema governamental, na atualidade, vem tentando modificar o que tem sido perdurado durante décadas, almejando resgatar uma dívida social com os deficientes que antes eram consideradas pessoas anormais.

O caminho da mudança adotado pelas escolas deve ser inclusivo, pois quando a União implantou o Programa Nacional da Educação Inclusiva em 2003, preconizou o direito à diversidade. Com as Diretrizes Nacionais para Educação Especiais (2001), foi possível analisar que, com o material assim disposto, tornou-se acessível, atendendo aos "Referenciais para a Educação Especial", elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em dois grandes temas: a) TEMA I: A organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que, apresenta Necessidades Especiais, b) TEMA II: A formação do professor.

Lei nº 10.172/0. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, inclusive em parceria com áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; Das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; Do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Esta transformação depende da participação ativa da família, que tem um papel primordial na educação de seus filhos. Sendo o primeiro grupo social da criança, é através do relacionamento familiar que, a criança terá o seu primeiro contato com o mundo. É neste espaço que, a criança vivenciará suas primeiras experiências, sendo então o núcleo familiar a base do desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo (Jesus, 2006). É essencial o entendimento de que a inclusão e a integração de qualquer cidadão são condicionadas pelo seu meio, isto é, depende do contexto social, econômico e cultural da família, da escola e da sociedade. A inclusão depende de ações e atitudes de cada ser humano (Jesus, 2006).

2.2.-Entendendo a Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva.

A Educação Especial passou por vários momentos em sua história social, pois desde a sociedade antiga, medieval, moderna e contemporânea, veio sofrendo várias alterações que, foram imprescindíveis para que, se pensasse no processo de inclusão social das pessoas com deficiências. Houve a troca de termos, e com isso, um termo menos agressivo à dignidade humana passou a ser utilizado após a promulgação da nova LDB, Lei nº 9.394/96. Com a legislação, não se permite mais chamar a pessoa com deficiência de "excepcional" nas escolas brasileiras, visto que a nova lei tenta erradicar o preconceito e propõe a inclusão escolar e social de alunos deficientes nas escolas das redes públicas.

A escola necessita reconhecer que, para educar e incluir um aluno deficiente é preciso que se cuide das necessidades de aceitação, de inserção e de amizades dos educandos, pois é na escola que as crianças e os jovens passam uma grande parte do seu tempo, e é nela que seu processo de aprendizado será construído. São através das amizades e dos seus relacionamentos que o aluno deficiente desenvolverá um maior rendimento escolar. Stainback e Stainback (1999, p. 73) analisam algumas estratégias que podem ser usadas para desenvolver os laços afetivos para um melhor aprendizado dos alunos:

1. Promover objetivos mais cooperativos do que competitivos nas salas de aula e na escola;
2. Estabelecer rotinas na sala de aula e na escola em que todos recebem o apoio necessário para participar de forma igual e plena;
3. Encontrar oportunidades durante todo o dia letivo para apresentar os alunos diferentes de uma maneira positiva para seus colegas e para outros adultos na escola;
4. Garantir que em toda atividade de sala de aula e da escola sejam feitas acomodações para que todos, inclusive os alunos com necessidades especiais possam participar ativamente;
5. Infundir valores positivos de respeito, de apreciação pelas pessoas diferentes e de cooperação no desenvolvimento do próprio currículo (Stainback e Stainback, 1999, p. 73)

Para que a escola obtenha sucesso na inclusão escolar, a mesma deverá ser mais acolhedora, para que os alunos se sintam seguros e valorizados, pois caso contrário, os mesmos com deficiências continuarão segregados e as escolas do ensino regular não irão conseguir atingir seus objetivos.

Com a Declaração de Salamanca em 1994, o princípio básico da escola inclusiva é que todas as pessoas devem aprender juntas, não importando quais as dificuldades ou diferenças que, elas possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade a todos. É relevante que, os direitos constitucionais dos sujeitos deficientes sejam efetivamente garantidos na sociedade brasileira; o que, permitirá de fato, promover a inclusão desses indivíduos e romper com a estigmatização construída através das marcas que, são reveladas e seus corpos e que, os excluam durante vários anos na sociedade. As pessoas deficientes têm o direito ao exercício pleno da vida cidadã, o direito à educação, ao trabalho e de ser inserido na sociedade em que, vive.

2.2.2.-Percepções acerca do processo de exclusão nas escolas públicas do Brasil.

A fim de aprofundar o estudo, aqui proposto de uma maneira mais crítica e questionadora sobre as percepções acerca do processo de exclusão nas escolas públicas do Brasil é que retomamos as pesquisas de alguns autores que debatem acerca da temática da exclusão. A escola, portanto, deverá trabalhar práticas educativas que promovam a inclusão, pois do contrário, o que vir acontecer poderá se tornar um processo excludente, que tornará o aluno cada vez mais excluído da aprendizagem proposta pela instituição de ensino, e conseqüentemente excluído da sociedade em que vive.

Ao analisarmos de maneira crítica os por quês das evidências do processo de exclusão que ainda é tão evidente nas escolas públicas do Brasil, uma vez que, Ferreira e Guimarães (2006), dizem que ainda existe um forte preconceito por parte das pessoas em geral, de alguns professores e também de algumas escolas públicas do Brasil em matricular alunos que possuem deficiências, por não acreditarem neles, por não confiarem em suas capacidades e habilidades. É preciso repensar sobre a questão de matricular apenas o aluno deficiente e inseri-lo no espaço escolar, pois o questionamento que se faz nesta pesquisa é: Até que, ponto este aluno está incluído na escola pública do país? Para responder este questionamento, podemos analisar com Ferreira e Guimarães como fundamental caminhar sob novas formas de interação como destacam essas autoras, porque não se pode mais tolerar tantos preconceitos existentes nos dias atuais, que excluam as pessoas deficientes do âmbito escolar e da sociedade como um todo. A inclusão parte do pressuposto que, se ela não é permitida, dá-se o lugar para a exclusão.

2.3.-Trajetória histórica do serviço social na educação.

2.3.1.-A relação Serviço Social e Escola.

No Brasil, a década de 30 trouxe o surgimento do Serviço Social, na mesma época em que, aumentava o desenvolvimento industrial e o crescimento econômico, cultural, social e político no país. Foi em meio às relações conflitantes que, o Serviço

Social se estabeleceu como profissão. No período em que, acontecia o reconhecimento da profissão, o Estado implementou várias políticas sociais, buscando assim, sanar os conflitos existentes entre a burguesia e o proletariado. Todo esse processo de crises e conflitos veio dar ênfase à profissão do Serviço Social, pois contribuiu para ampliar o campo de atuação do profissional.

Nesse processo de institucionalização da profissão, o profissional atuava somente nas questões ligadas ao Estado e a igreja Católica, onde tinha sua prática profissional alicerçada no assistencialismo. A entrada do Serviço Social na educação vem ganhando ênfase por conta das várias mudanças que têm ocorrido na legislação nos últimos anos. O Serviço Social tem se inserido no âmbito educacional, monitorando, avaliando e coordenando projetos sociais, buscando atender todas as demandas que se apresentam na rede escolar. No entanto, a escola apresenta dificuldades para trabalhar com as demandas que ora lhes são impostas, como a violência entre seus alunos, o uso e tráfico de drogas dentro de seus muros, o trabalho infantil, a gravidez precoce, dentre tantas outras. Essas demandas evidenciam que é necessária a intervenção de outros profissionais além do educador, para que possam desenvolver soluções para as demandas que são apresentadas em seu espaço.

2.3.2.-Atuação do assistente social frente ao processo de inclusão.

Sabe-se que a educação é a mola propulsora para o desenvolvimento de uma sociedade sendo capaz de viabilizar transformações que, são necessárias para o processo de um país. Segundo Oliveira (2012) esclarece que o assistente social se depara com diversas situações difíceis no seu exercício profissional que, o leva a buscar alternativas de mediação e superação de tais conflitos, já que, a "questão social" é seu objetivo de trabalho. Para que sua atuação seja eficaz no âmbito da educação, é necessário que o atendimento seja realizado ao aluno como também aos outros de sua família. Conforme afirma Faria e Souza:

O profissional do Serviço Social deve atuar em uma perspectiva crítica da realidade, com compreensão dos fundamentos teórico-metodológico e técnico-operativos. Suas ações devem ser orientadas pelas demandas dos setores populares e voltadas para o compromisso com a justiça social e a contínua busca de maximizar o acesso dos indivíduos aos direitos sociais em uma visão de totalidade (Faria e Souza, 2010, p. 67). Ser um profissional que atua de modo crítico e transformador em um ambiente profissional conservador é um desafio para o assistente social que busca direcionar a sua atuação para a efetivação e ampliação dos direitos sociais, da cidadania e da democracia.

3.-Metodologia.

O presente trabalho se pautou em uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista que o assunto abordado já foi discutido em outras obras, permitindo uma análise a partir de um ponto de vista histórico e pedagógico. Durante o levantamento

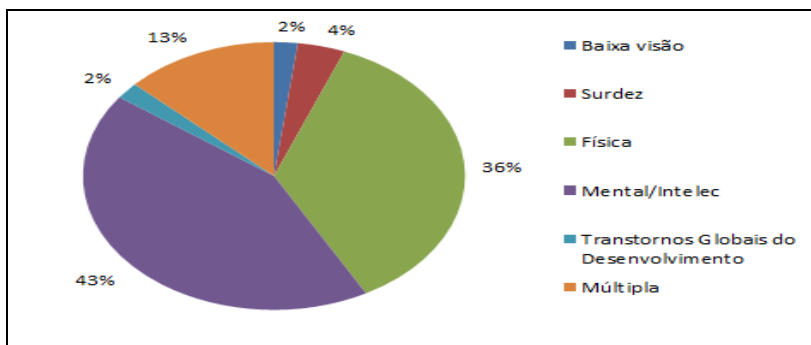
bibliográfico foram selecionados artigos que tratavam do tema de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência como um todo e especificamente na área da assistência social, bem como artigos e documentos de órgãos nacionais e internacionais sobre o conceito de deficiência bem como as maneiras de abordá-la e superá-la na sociedade.

4.-Discussão dos resultados.

A pesquisa ocorreu em junho de 2016, com entrevista junto aos assistentes sociais do NAE. Os dados iniciais mostram que os alunos incluídos nas escolas municipais de ensino fundamental de Iguaba Grande têm entre 6 e 17 anos de idade seus pais possuem, em média, renda de até dois salários mínimos; suas famílias são compostas geralmente por cinco pessoas e a grande maioria reside na zona urbana do Município.

Foram pesquisados alunos com deficiência inseridos nas classes comuns do ensino regular limitando-se ao ensino fundamental do Município de Iguaba Grande, situado na Região dos Lagos/RJ, contando aproximadamente com 23 mil habitantes, conforme dados estatísticos do (IBGE). O ensino conta com 13 escolas da rede pública do ensino municipal a qual vem oferecendo educação de qualidade para todos os seus alunos na proposta da educação inclusiva para alunos deficientes. Com isso, houve a criação do NAE (Núcleo de Atendimento do Estudante) com o objetivo de prestar assistência técnica-pedagógica às escolas, alunos, famílias e comunidade, tendo em vista a inclusão educacional, social e no mercado de trabalho. No gráfico a seguir é possível ver a distribuição dos alunos por tipo de deficiência.

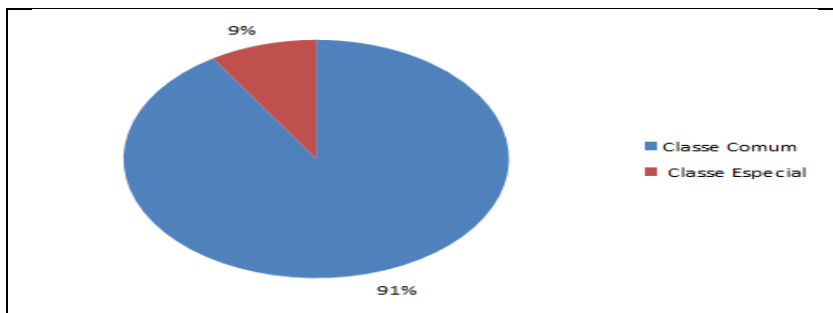
Gráfico 1.-Distribuição dos alunos por tipo de deficiência.



Fonte: A Própria pesquisa. NAE, Núcleo de Atendimento ao Educando/SEMEC.

Note-se a grande incidência de alunos com deficiência mental, e esta realidade é destacada por Pletsch (2009, p. 85) quando afirma que, a deficiência mental necessita de recursos e estratégias dos profissionais da educação, saúde e assistência social, para que possam favorecer o desenvolvimento, a autonomia, a integração e a inclusão escolar e social desses alunos.

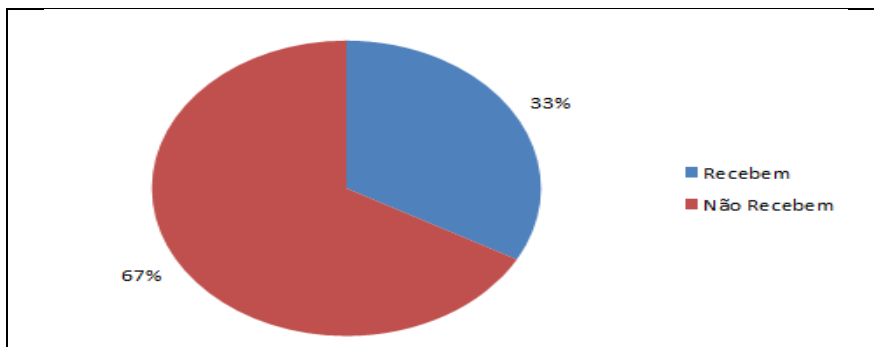
Gráfico 2.-Distribuição dos alunos por tipo de classe.



Fonte: A Própria pesquisa. NAE, Núcleo de Atendimento ao Educando/SEMEC.

Segundo a legislação vigente, o aluno com deficiência, incluído no sistema regular de ensino, deve ter atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O gráfico a seguir tem por objetivo mostrar como se dá essa realidade no Município de Iguaba Grande

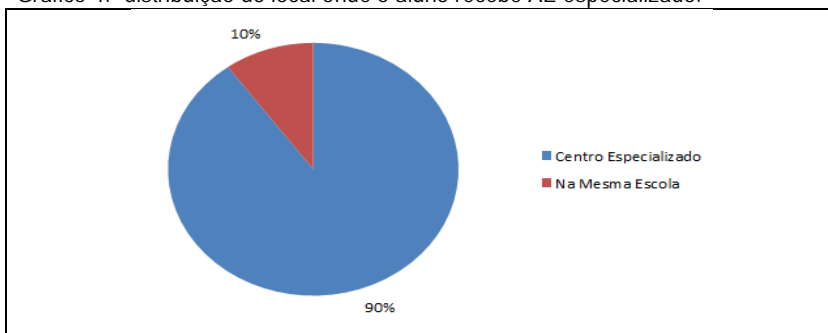
Gráfico 3.-Distribuição dos alunos que recebem AE especializado.



Fonte: A Própria pesquisa. NAE, Atendimento ao Educando/SEMEC.

Conforme a pesquisa, apenas 33% dos alunos recebem o Atendimento Especializado, outros 67% dizem que não recebem Atendimento Especializado.

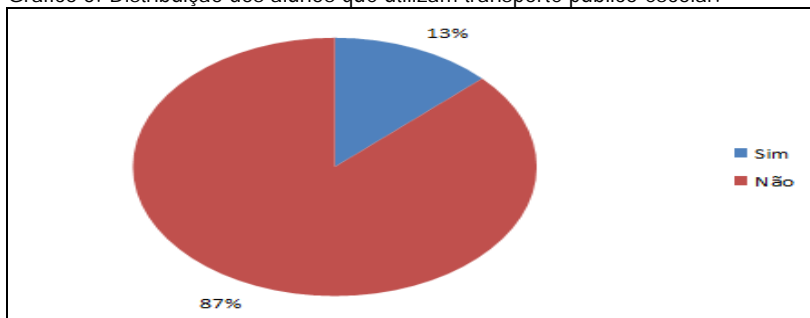
Gráfico 4.- distribuição do local onde o aluno recebe AE especializado.



Fonte: A Própria pesquisa. NAE, Atendimento ao Educando-SEMEC.

É possível descrever observando o gráfico 4 que a maioria dos alunos incluídos no Município de Iguaba Grande ainda não dispõe de atendimento especializado, o que dificulta o processo de inclusão escolar. E o gráfico 5 mostra que os centros especializados como a APAE são unânimes no atendimento dessa clientela. O próximo gráfico deve ser analisado considerando que 36% dos alunos incluídos apresentam deficiência física:

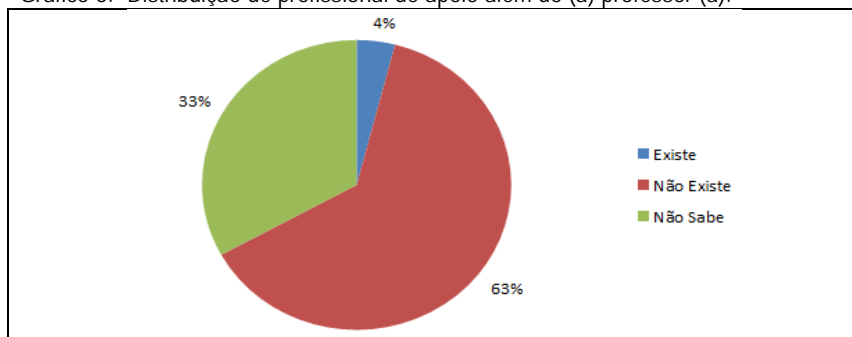
Gráfico 5.-Distribuição dos alunos que utilizam transporte público escolar.



Fonte: A Própria pesquisa. NAE, Atendimento ao Educando - SEMEC.

Segundo a pesquisa, o transporte público escolar do Município é acessível às necessidades dos alunos com deficiência, porém ele não promove a autonomia destes alunos, pois não dispõe de elevador e o próprio motorista é quem fica responsável por acomodá-los. Sobre o transporte, o ECA (1990) afirma que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

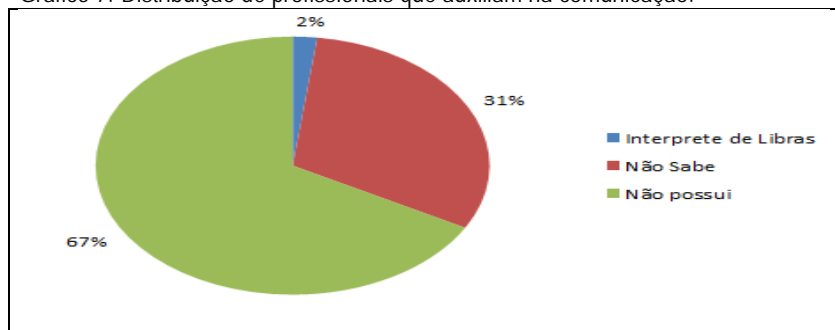
Gráfico 6.- Distribuição de profissional de apoio além do (a) professor (a).



Fonte: A Própria pesquisa. Atendimento ao Educando -SEMEC.

Diante do fato acima observado, é importante destacar que as salas de aula comuns do ensino fundamental recebem em média 30 alunos, portanto cabem aqui os seguintes questionamentos: Como um (a) professor (a) dará a atenção que, um (a) aluno (a) com deficiência severa precisa sem que, haja um profissional de apoio para auxiliá-lo? Como levar um (a) aluno (a) com deficiência ao banheiro, por exemplo, sem deixar os demais alunos na sala de aula sozinhos? Sem dúvida há uma sobrecarga para os professores que precisam dar conta de toda essa situação, muitas vezes sem o apoio necessário.

Gráfico 7.-Distribuição de profissionais que auxiliam na comunicação.



Fonte: A Própria pesquisa. NAE, Atendimento ao Educando -SEMEC.

Como se pode notar, mais uma vez a prática de inclusão no Município se contradiz ao ideal estabelecido pela legislação. Como um professor sem preparo poderá atender, por exemplo, as necessidades de um (a) aluno (a) surdo, mudo ou com dificuldades na fala?

Desta forma, foi realizada uma entrevista com a assistente social Michelle Lemos Santos, que trabalha no Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE). O questionário de entrevista semiestruturada contemplou quatro perguntas inerentes à pesquisa de campos no que, diz respeito ao atendimento e inclusão de alunos deficientes no Município de Iguaba Grande sob a intervenção do Serviço Social. O primeiro

enunciado propôs saber como o assistente social vê sua importância no campo da educação no que, diz respeito à inclusão escolar. Respondeu:

“Na área da educação, assim como em todas as áreas de atuação do assistente social, lidamos com os processos de garantias e de direitos. No âmbito da inclusão escola atuamos no acesso à educação e permanência nas unidades educacionais dos alunos, na eficácia dos serviços prestados no sistema educacional, no encaminhamento do educando (e, de seus responsáveis caso haja necessidade) as instituições que, não estão diretamente vinculadas a política educacional; na participação dos responsáveis, por esses alunos, no campo educacional. Além de contribuir para efetivação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Estatuto da Pessoa com Deficiência) e da Deliberação de Educação Especial do Município de Iguaba Grande”.

A segunda pergunta pretendeu-se saber quais os maiores desafios encontrados na efetivação dos direitos referentes às crianças e adolescentes com deficiência em Iguaba Grande, ao que foi respondido pela assistente social: “Ausência de respostas rápidas dos órgãos governamentais (saúde, assistência social, esporte e lazer, etc) e não governamentais, sobre as ações realizadas referentes às demandas encaminhadas”. Ao ser indagada como se dá a intervenção do Serviço Social neste Município no sentido do propiciar e fazer valer as Leis de inclusão no âmbito escolar, a profissional do Serviço Social respondeu que: “através de visitas as unidades escolares municipais, articulações interinstitucionais, acionamento de redes sócio assistenciais e de garantia de direitos, além de visitas domiciliares”.

Nesta perspectiva, Albuquerque (2015) explica que é função do assistente social na área escolar é de: Elaborar e executar programas de orientação sócio familiar, visando a prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho do aluno; Articular-se com as instituições públicas, privadas e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades; Promover, juntamente com a Associação de Pais e Mestres, eventos com finalidades assistenciais; Realizar visitas domiciliares com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio familiar do aluno, possibilitando assisti-lo adequadamente (Albuquerque, 2015, p. 9).

Pela citação da autora que a colocação feita pela assistente social entrevistada encontra-se em consonância com o seu fazer prático, pois a mesma evidenciou que realiza visitas nas unidades escolares, assim como, visitas domiciliares. A última pergunta contemplou saber quais, as principais demandas (desafios) que, o NAE recebe em seus atendimentos. Ela respondeu:

“Não cito como desafios, mas sim como principais demandas recebidas pela equipe interdisciplinar do NAE: alunos (as) com suposto ou comprovado diagnóstico de Transtorno Funcional Específico de Aprendizagem ou Necessidades Educacionais Especiais, seguido de questões sociais envolvendo alunos (as) e seus familiares que, influenciam na sua vida escolar e familiar”.

Portanto, pode-se dizer que a entrevista realizada com a profissional que atua no NAE demonstrou que sua intervenção está em consonância com as análises feitas pela literatura encontrada sobre sua interlocução na área educacional, pois verificase que sua postura é de uma profissional ética, que está a favor dos direitos dos alunos e da melhoria das condições educacionais, conforme vem apontando a citação de Albuquerque (2015).

5.-Conclusão.

Esta pesquisa teve como principal objetivo estabelecer um paralelo entre os princípios e pressupostos da educação inclusiva e a sua efetivação no Município de Iguaba Grande, e para que, fosse possível alcançá-lo foi realizado um estudo aprofundado sobre a deficiência no Brasil. A política de inclusão escolar surge no Brasil por volta dos anos 90 e derruba a prática de exclusão por muito tempo predominante. As crianças e adolescentes com deficiência são agora inseridas nas escolas comuns do sistema regular de ensino, mas para isso devem contar com uma estrutura própria para atendê-los, caso contrário a prática de inclusão dá lugar a segregação e a exclusão.

A inserção do Assistente Social nas escolas contribui, juntamente com outros profissionais, para o enfrentamento das questões sociais neste ambiente encontradas e ainda fortalece a política de inclusão de modo a garantir que, esta seja efetivada em sua plenitude. Portanto, esta pesquisa contribuiu para a construção de um olhar crítico em relação à política pública de educação, o reconhecimento da importância da atuação do Assistente Social nesta área, assim como despertou o interesse pelo conhecimento sobre as novas perspectivas sócio ocupacionais do mesmo, em especial a área educacional.

No período do estágio no NAE percebeu-se que os alcances da atuação do Assistente Social ultrapassam o campo da vontade e da competência, visto que, muitas vezes o profissional teve suas ações limitadas, resultado de estruturas institucionais que, não dispunham de organização que, propiciavam o bom desenvolvimento do trabalho. Foi possível perceber ainda que, muitas famílias desconhecem os direitos dos seus filhos e por esse motivo, entendem que, toda ação para eles voltada trata-se de assistencialismo. Mediante a pesquisa realizada pode-se afirmar que, a educação inclusiva consiste na construção de uma escola onde caiba todas as diversidades possíveis, mas que, responda às necessidades individuais sem primar pela homogeneidade e segregação.

6.-Bibliografia.

Decreto-Lei. Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). *Lei nº 8.069, de 13/07/90. Protege e defende legalmente todo jovem brasileiro em qualquer situação.* Rio de Janeiro: Fundação para a infância e Adolescência

- Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 7-10 de Junho de 1994.
- Faria, E.L., Souza, V.F. (2010). *O Serviço Social e o sistema público de ensino em Uberlândia: um estudo sobre esta realidade*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Recuperado de: <http://www.catolicaonline.com.br>.
- Jesus, L.N. (2006). *Inclusão do deficiente auditivo: alicerce, família, escola e sociedade*. Rio de Janeiro: E-paper.
- Programa da Educação Especial no Brasil. (2001). *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial*. MEC/SEESP. Brasília.
- Oliveira, A.S.S., Silva, N.C.B. (2012). Inclusão escolar e formação de professores: a ressignificação da escola e sociedade. In: Denari, F. E. (Org.). *Igualdade, diversidade e uma educação (mais) inclusiva*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Resolução nº 4 de 13 de julho. (2003). *Institui Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica: Brasília.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ARTMED.

A dialética da malandragem no fenótipo da moral do brasileiro.

(The dialectic of trickery in the Brazilian moral phenotype.)

Elson Glücksberg

Escola Valter Kunze Prof. Dr. Coordenador do Ensino Fundamental Sinop/MT- Brasil.

Páginas 96-108

Fecha recepción: 01-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

Este Artigo tem por objetivo demarcar as concepções sobre os conceitos da "dialética" da malandragem e do jeitinho, enquanto fenótipo cultural que fornece os parâmetros da moral do homem brasileiro, a partir de um olhar crítico-literário demarcado por diferentes autores e, em segundo momento através do confronto da teoria para com aquilo que apontaram as concepções de educadores, do ensino fundamental, em dados empíricos de campo. A metodologia para alcance dos dados, baseou-se inicialmente no levantamento bibliográfico e, em segundo momento, sobre dados quantificáveis em comunidade escolar da comunidade de Sinop, norte do Estado de Mato Grosso - Brasil. Os resultados de campo apontam para o homem brasileiro que faz da ética na vida pública e social, sua "Dialética da Malandragem, enquanto modelo (fenótipo) de sua moral relacional e de postura".

Palavras-chave: Dialética; malandragem; jeitinho; moral; bom malandro

Abstract.

This article aims to demarcate the conceptions about the "dialectic" of trickery and little way, as a cultural phenotype that provides the parameters of Brazilian man's morality', from a critical-literary perspective demarcated by different authors and, secondly moment through the confrontation of theory with what pointed the conceptions of educators, of elementary education, in empirical field data. The methodology for reaching the data was based initially on the bibliographical survey and, secondly, on quantifiable data in the school community of the Sinop community, north of the State of Mato Grosso - Brazil. The field results point to the Brazilian man who makes ethics in public and social life his "Dialectic of 'Malandragem', as a model (phenotype) of his relational and posture morality".

Key words: dialectic; trickery; little way; morality; good crap

1.-Introdução.

Nas concepções de Luciano Figueiredo, em obras de História, a cultura brasileira, desde a sua concepção de brasilidade (1532) vem permeada e carregada com a malandragem do "novo homem ultramarino" que, em meio às exuberantes paisagens tropicais, constituindo-se um ser com plena e total liberdade tropicalista e, dele não se exigindo plantar ou investir - somente cuidar e colher e barganhar.

Com base nas concepções deste historiador, propomos compreender as consequências que hoje resultam dessa liberdade do homem português expatriado para o Brasil, que logo cedo resultou em relação de libertinagem materializado no "jeitinho de brasileiro"; uma espécie de contracultura de sua origem e, anos depois, na contramão dos princípios jesuíticos do tomismo-cristão, que postula a boa conduta, o empenho ao trabalho e, aos valores historicistas. Ao ultramarino, as benesses que a vida tropical oferecia nas primeiras décadas; mesmo em meio à selva inhóspita, nada obstante uma 'visão do paraíso' Holanda (2010), habitado por ameríndios (e ameríndias), à este português (aventureiro), favorecia manter-lhe os gêneros de primeira necessidade e vivendas, trambicado com os índios.

Aqui refere-se Antonio Candido (2010), ao relatar o português que fora trazido para o Brasil durante os trinta e dois anos que precederam a efetiva ocupação portuguesa. Cândido afirma que: "[...] à este primeiro bastava criar bases relacionais e se improvisar para manter sua integridade física, em meio aos índios e índias, no enfrentamento das agruras da selva, onde os únicos riscos representavam os insetos e a selva". Em meio aos benefícios, apesar da distância da Corte, o português expropriado pode manter-se em moral elevada perante os índios e, com eles "concupinando" em nova relação familiar, tirando proveito na coleta de gêneros; no vagar pela selva e, acima de tudo na apreciação pela dádiva da natureza, onde nada precisava ser plantado ou construído, simplesmente usado e extraído. Assim o autóctone 'malandro da corte' pôde se "amalandrar", quando, desde os tempos coloniais até os dias de hoje, os benefícios à sobrevivência da generosa terra brasileira contribuíram e ainda contribuem para a construção da vida social com expressiva ociosidade. Ainda hoje dando sentido àqueles que, em sua origem já não se prestavam ao empenho pelo labor, a possibilidade ao extrativismo de subsistência.

A partir de então, várias gerações se passaram, porém o fenótipo cultural do português tropicalizado se manteve quase que autóctone, perpetuando a expressão malandreada e, bem delimitada ao sol das lindas praias, com sua expressão do jeitinho padrinhesco e apadrinhador do 'bom malandro da velha corte'.

Assim, na proposta que busca responder "*os motivos da malandragem na moral dos brasileiros*", nada obstante que o melhor caminho fosse buscar fundamentos epistemológicos na Dialética, na Malandragem e no Jeitinho, enquanto moral do homem brasileiro, a partir de velhos estoícos: Heráclito de Éfeso (535-475 a.C.);

Zenão de Eleia (490-430 a.C.). Filósofos alemães: Immanuel Kant (1724-1804); Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Friedrich Nietzsche, (1844-1900).

Na base teórica que fundamenta este objeto, propomos um olhar na base dos escritos de alguns autores brasileiros, como: Manoel Antonio de Almeida; Darcy Ribeiro; Sergio Buarque de Holanda, além de outros acadêmicos mais recentes, quando é nos atuais que encontramos latente a discussão sobre a *"Dialética da malandragem na concepção moral da cultura brasileira"*.

2.-Fundamento Teórico.

A base teórica que vem fundamentar, aclarar ou materializar este breve ensaio, com três variantes bem demarcadas, a saber: a) O que significa 'Dialética', em sua etimologia, à luz da filosofia Perene; b) O aporte e fundamento teórico sobre a 'Malandragem', enquanto contracultura de um processo ético em disposição da verdade; c) A concepção sobre o 'Fenótipo da Moral do brasileiro', enquanto base que postula sua vida em sociedade e, sua maneira malandra de ser.

2.1.-Da Dialética.

A história ostra que a origem da concepção sobre "dialética" vem da cultura grega quando "zenão de Eleia (490-430 a. C) é considerado o fundador da dialética". Para Aristóteles, a dialética passa a ser a concepção lógica daquilo que passa a ser provável, ao contrário de um processo racional (metafísico) que não pode ser demonstrado. Hegel também considerava Heráclito de Éfeso (535-475), o mais famoso pensador dialético. "[...] os seres não têm estabilidade alguma, estão em constante movimento, modificando-se [...] um homem não banho duas vezes no mesmo rio, porque nem o homem, nem o rio serão os mesmos".

Na base do Devir (vir a ser), Heráclito fornece a "doutrina dos contrários", resumido na "estética de Devir da realidade", quando a tese e a antítese (ser e não ser) são "[...] uma síntese contraditória e permanente da realidade" que, "só assim pode vir a ser, através dos seus dois aspectos existenciais, ou: "(no mesmo rio, entramos e não entramos)". Kant (1724-1804), definindo essa questão com inspiração em Heráclito, quando passa a definir a dialética "[...] como a 'lógica da aparência'. Para ele, a dialética é uma ilusão, pois baseia-se em princípios que são subjetivos.

Para Hegel (1770-1831) a Dialética constitui-se em: "[...] três momentos, chamados: tese (em nosso exemplo, a revolução), antítese (o terror subsequente) e síntese (o estado constitucional de cidadãos livres)". A partir destes dados verificamos as propostas de Nietzsche quando discute a questão da Dialética na teoria do *"Novo Homem"*. A partir destes dados e, com um olhar para dentro da cultura brasileira, foi possível verificar que, o povo brasileiro, desde a sua concepção ibero-espanhola (Séc. XV) até os dias de hoje, tem-se influenciado pela cultura tomista católica (do novo homem), com educação e catequese Jesuíta que perdurou até sua expulsão em (1759). Teve formação com valores do tomismo-cristão, com estreito vínculo à filosofia cristã.

Por consequência, a concepção social para a boa conduta relacional carrega o Fenótipo da moral social cristã, consubstanciada na doutrina dos Jesuítas (em sete Povos da Missões), de cuja reminiscência didático-pedagógica, até os dias de hoje se faz sentir na concepção relacional ou postura social de cada brasileiro. Porém, a forma do 'jeitinho' e da 'mandragem' tem outros fatores patológicos.

O resultado desse sincretismo resulta na justificativa do Jeitinho, da Mandragem que se alimentou da doutrinação jesuítica gerando aquilo que podemos chamar de "*Dialética Social cristã*" que se materializa nos Partidos Políticos que nada mais significam do que o reflexo das pastorais da 'esquerda religiosa', representando nas mais diferentes regiões brasileiras. Nessa partidarismo de esquerda fica notória a "*Dialética do Socialismo cristão*", nada obstante se assemelha à disposição do homem brasileiro, com sua *jinga e mandragem* que materializa a *Dialética do Materialismo Histórico* de Karl Marx. Desta forma, a forte *concepção fenotípica* do brasileiro, dá sentido à concepção do "Socialismo cristão", retroalimentando-se da pedagogia Libertadora, enquanto proposta vinda da "Teologia da Libertação de Paulo Freire", voltada à classe trabalhadora, em especial dos camponeses.

2.2.-Da mandragem.

Na etimologia da Mandragem do homem brasileiro, algumas concepções devem ser vistas à luz do *Tomismo Cristão*, quando a 'ilicitude' sobre determinada relação demanda parâmetros estoico-cristãos, na determinante da improbidade relacional ou de postura, passando a ser considerada mandragem. Neste caso, utilizar-se de mandragem para não trabalhar, caracteriza a engenhosidade e sutileza, que se opõem à lógica, do trabalho e da honestidade, uma vez que a mandragem pressupõe que o labor não favorece e, traz sacrifícios. Porém, aquele que pratica a mandragem (o mandro) age no fenótipo do adágio Brasileiro, traduzido e expressado com o nome de: Lei do Gerson, ou: "o gosto de levar vantagem em tudo".

Também Diniz, afirma que: a cultura da mandragem surgiu nos tempos da colonização, quando a Coroa Portuguesa, com medo de perder o seu domínio e, não pudesse explorar as riquezas brasileiras, decidiu povoar o território, enviando para cá (o Brasil), a escória de Portugal, [...] ladrões, bandidos, presos condenados, assassinos, prostitutas e, toda espécie de renegados. Considerando a linha de investigação antro-po-racial, também Rodrigo Cavalcante vem propor um olhar sobre a "*multirraciedade brasileira*" que tem forte influência sobre a concepção do mandro brasileiro, buscando saber; "[...] de onde vem a mandragem brasileira?". Cavalcante, na Revista *Super Interessante* (Ed. 31/10/2016), registra que: "somos o produto da miscigenação entre os colonizadores portugueses, os índios que aqui viviam e os africanos trazidos como mão-de-obra escrava". Assim o autor ainda fala que "[...] somos um povo mestiço, genética e culturalmente".

Agora mais oportuno, costuma-se apontar a corrupção como uma das maiores mazelas da sociedade brasileira. Quando questionada acerca desse assunto, a opinião pública tem como alvo favorito criticar a classe política. No entanto Cavalcante conclui que "*a concepção do brasileiro se funde e volatiliza*". Em referência ao jeitinho

brasileiro, à malandragem e ao jogo de cintura, "categorias" que, já incorporadas à cultura brasileira, convivem lado a lado com os valores ético-morais mais tradicionais." Holanda em, *'Raízes do Brasil'*, dá concepções mais detalhadas sobre a origem do "jeitinho brasileiro" e da "malandragem do homem brasileiro", concluindo que "[...] a propensão para a sobreposição dos laços familiares à estrutura e exigência do Estado são, de fato, grandes. Uma vez que, desrespeitam-se as leis e resoluções estatutárias e, buscam-se os conceitos padrinhescos do - "você sabe com quem está falando?"; (Holanda, 1995, p. 39). Sobre este enfoque, Diniz (2018) também apresenta um quadro bastante sofrível quando comenta que: "[...] atualmente, encontrar um cidadão honesto e de caráter, no Brasil, é mesma coisa que encontrar uma agulha no palheiro." Holanda (*ib.id.*) também destaca as três primeiras décadas de cultura brasileira, onde: "[...] o Brasil era visto com certo desleixo e abandono". (Holanda, 1995, p. 43). Para este pesquisador, este fator se dava devido ao fracasso do comércio da 'Cia. dá Índias', quando em fins do século XIV e início do séc. XV, a Coroa Portuguesa já não via mais grandes vantagens em manter ativa sua rota para o Brasil.

Essa postura dos pioneiros vem retratado em Holanda, com sua *"Visão do Paraíso (2010)"*, quando destaca o *'mito da origem'* que moldou o caráter do homem brasileiro. Para Holanda, o fetiche se instaurou pela *'não necessidade ao trabalho'*, (referindo-se ao plantio e ao labor do investimento telúrico). Ao homem brasileiro competia apenas colher o que a natureza generosamente lhe fornecia ou somente "malandrar-se" para com os índios, solicitando seus préstimos e, até barganhando com eles seus víveres. No paradoxo dessa postura, e, se concebido, o que apontam diretrizes sobre o pecado hebraico, (livro de Gênesis), destaca o necessário "empenho ao trabalho", como forma de redenção de eventual dolo no Paraíso. Para o homem brasileiro, nada obstante que esteja distante desse estigma, quando passou a mitificar o trabalho, onde sua "boa vida" representava o papel de Adão (bíblico) no paraíso, sem a devida necessidade ao trabalho.

Com base nessa etimologia, com olhar para dentro daquilo que concebem alguns pesquisadores brasileiros, verificamos que, para alguns o malandro se origina por fatores que vão, desde a mistura das três raças, até fatores de ordem climática (tropicalismo), até mesmo de ordem libidinosa no concubinato com os índios que forneciam (em troca de bugigangas) os gêneros alimentícios extraídos na natureza. Ainda outros fatores podem ser consubstanciados, à exemplo da cultura pirata caribenha, centrada na expropriação e no roubo. Ainda há outros autores que dão ênfase à condição de falta de caráter dos primeiros que aqui chegaram, quando em seu melhor currículo figura expatriados, feito escória degredada da Europa. Neste caso diz DaMatta [...] o herói deve sempre ser um pouco trágico para ser interessante, com sua vida sendo definida por meio de uma trajetória tortuosa, cheia de peripécias e desmascaramentos. (DaMatta, 1997, p. 257).

DaMata também vê a concepção da ambiguidade destacada nas concepções de Antonio Cândido (*op. cit.*) quando o brasileiro livre, do período do Brasil Colônia, não se sentia empregado e, portanto nada comprometido com a sociedade, restando-lhe o ócio e a malandragem da negociata para sobreviver. Neste sentido DaMatta, referindo-se ao malandro, vem afirmar que: "[...] é um personagem deslocado, pois não cabe nem dentro da ordem, nem fora dela: vive nos seus interstícios, entre a

ordem e a desordem, utilizando ambas e nutrindo-se tanto dos que estão fora quanto dos que estão dentro do mundo quadrado da estrutura" (DaMatta, 1997, p. 172)

Percebe-se então, que o brasileiro livre, desde a concepção das Capitânicas Hereditárias, até a chegada da Família Real (1808) carregava a malandragem como forma e identidade relacional, uma vez que, nem a classe dominante, nem a figura de escravizado lhe favoreciam, passando a eleger-se dentro de um perfil estabelecido a desordem, ou sua própria ordem, dentro de um estado de ordem regimental. Se na concepção estoico-tomista-cristã, fica claro que: "*no suor do teu rosto comerás o teu pão, até que voltes à terra [...] (Gênesis 3:19)*", a busca pela ocupação e pelo labor são as concepções da ordem e do bem estar. Porém, para o malandro brasileiro, (homem livre do Brasil Colônia) não representava uma concepção de sentido racional. Nem tão pouco a cultura lhe exigia que sua postura fosse concernente à visão do trabalho.

Assim, a forma e figura do *bom malandro* deixou como herança ao homem brasileiro as múltiplas faces do discurso social, com sua singular *fama no gingado* e bem astuto em habilidade *de tirar vantagens em todas as relações*. Este malandro de hoje se engendrou na relação e interlocução com o Senhor de engenho, com o Escravo, nos bastidores da política e no comércio, desde o Brasil Colonial. Para Lima (Dissertação de Mestrado-UnB/2017) evidencia a vida e postura de um 'bom malandro', quando conclui que: "Geralmente estes não têm bens de raiz, nem família, nem seguem às leis, pois estes fatores os prenderiam à ordem e os condenariam a viver nela. Eles, portanto, vivem sós, em um ambiente penoso, tendo somente a si próprios como suporte de sobrevivência, tirando proveito de certas situações, convertendo todas as desvantagens em vantagens. Este também é excluído do mercado de trabalho ou é simplesmente avesso a tal prática". (Lima, 2017. p. 40).

Silva Lima (*op. cit.*) ainda considera que "*o malandro não deseja corrigir o mundo, quando não almeja modificar o que considera injusto no sistema social, político e/ou econômico no qual está inserido (p. 41)*." Para tanto sua postura de sagaz e esperto lhe favorecem para enganar outros, aplicando pequenos golpes, não se preocupando com as consequência de seus atos. Para Diniz (*op. Cit.* 2018):

[...] os cidadãos que se recusam ao 'jeitinho' são considerados tolos pela sociedade, pois, ser honesto num país de corruptos é mesma coisa que nada. [...] empresário golpista é considerado cidadão emérito; [...] pagar propina a funcionários públicos a políticos, por empresas privadas em troca de benefícios milionários, decorrentes da fraude em licitações [...] passou a ser uma conformidade dos procedimentos jurídicos e regimentais. Também Cavalcante (2016), retomando as concepções de Schwarz, diz que: [...] o advento do malandro está vinculado à questão racial no país. O malandro seria a figura do mulato brasileiro que dribla o preconceito e consegue uma certa ascensão social por meio de favores conquistados com ginga e simpatia. Schwarz (2000, p. 16) vem afirmar que: "Nem proprietários nem proletários, seu acesso à vida social e a seus bens depende materialmente do favor, indireto ou direto de um grande. O agregado é a sua caricatura. O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também a dos que têm."

Diniz (*op. cit.* 2018) conclui que: "*o personagem do 'Zé Carioca'*, proposto pela empresa americana Walt Disney, vem apresentar a figura do 'bom malandro

brasileiro', quando vem materializar o 'por quê' que "[...] o Brasil ocupa os piores lugares nos ranques mundiais [...]". Já o antropólogo Gilberto Freire (em Casa Grande e Senzala - 1933) onde deixa claro que, todos os brasileiros, desde o mais alvos até os mais mulatos trazem em seu genótipo as pintas do negro e do índio. Renato da Silva Queiroz, contribui afirmando que: "a cultura brasileira é permeada por uma ambiguidade ética que, em termos de 'honesto', 'corrupto', 'esperto', 'otário', 'malandro', se misturam num confuso caldeirão moral".

2.3.-Breve contexto.

Na década de 1970 o literato Antônio Candido publicou "*Dialética da malandragem*". Esta obra tornou-se referência obrigatória para quem busca compreender o tema da malandragem presente no fenótipo social do homem brasileiro. Também na obra "*Memórias de um Sargento de Milícias*", (1854), Manoel Antonio de Almeida - (1831-1861), destaca Leonardo Pataca Filho, na condição do grande malandro da literatura brasileira. Estes autores trazem à baila um velho e, ao mesmo tempo atual dilema: "a falta de ética na política e, na vida relacional do homem brasileiro, em seu dia-a-dia". Levando em consideração que, desde os tempos coloniais até nossos dias, pouco tem mudado na postura moral de expressivo número de brasileiros; salvo a readequação da malandragem e do jeitinho.

Considerando aspectos de ordem relacional e moral, Pinheiro (2017), conclui que: "A Ética é a ciência da moral. É ela quem sinaliza o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Ao longo da história, a evolução da ética é determinada pela mudança dos valores morais e por leis de cada época". Portanto e, para entender o que vive e pensa o homem brasileiro com sua representação do *jeitinho da malandragem*, temos a considerar sua representação de atitudes, quando atos de desonestidade fazem de sua postura sua maior identidade, onde quase que todos os dias surgem expressões expugnáveis e de repúdio com apelo à ética. Dando maior clareza sobre esta concepção, o colonista Antonio Dirceu Pinheiro, do Jornal Datafolha afirma que, em recente pesquisa encomendada pelo Instituto Brasileiro de Ética Concorrencial (ETCO): "[...] 90% dos jovens pesquisados, na faixa etária entre 14 e 24 anos, afirmaram que a sociedade brasileira é pouco ou nada ética. Para 57% dos entrevistados os próprios familiares foram considerados pouco ou nada éticos. Quando perguntados à eles próprios se são éticos, 63% se consideram relativamente éticos e, apenas 8% deles se consideram éticos o tempo todo".

Nada obstante os levantamentos do Jornal Datafolha (*op. cit.*), este já nos oferece robusta informação para antecipar boa leitura sobre a realidade moral dos brasileiros. Se considerada apenas a última pergunta que busca saber sobre 'o nível de ética dos informantes'; destes, apenas 8% se consideram éticos o tempo todo. Logo e, por lógica 92% não adotam posturas éticas o tempo todo, restando-lhes a postura mural duvidosa, que macula o processo da permanência na verdade e na honestidade.

3.-Metodologia.

Os dados da investigação desenhou-se em bases bibliográficas, históricas e literárias a partir de escritores clássicos, e brasileiros. Os dados de campo, a partir dos foram alcançados junto à 60 (sessenta) professores do ensino fundamental da rede

municipal de Sinop/MT, com a estrutura de *ficha/perguntas de dados quantificáveis, para o alcance quantitativo*. Assim, desenhou-se um modelo e perfil "misto" com base nas propostas do metodologista Sampieri (et.al. 2006, p. 18): "Nos estudos que englobam os dois enfoques da pesquisa (enfoques bimodais: de duas etapas, bimodais ou mistos) [...] exige um domínio completo sobre ambos os enfoques e uma mentalidade aberta. Agrega complexidade ao projeto de estudo, mas contempla todas as vantagens de cada um dos enfoques. A Pesquisa oscila entre os esquemas do pensamento indutivo e dedutivo, além de exigir um forte dinamismo por parte do pesquisador durante o processo".

Dessa forma, demarcamos dois perfis '*quali-quantitativo*', onde o marco bibliográfico, em aporte '*qualitativo*'; em confronto aos dados de campo, com perfil '*quantitativo*'.

4.-Discussão dos resultados.

Em dados de campo, para alcançar olhares sobre a "*Dialética do Malandro no Fenótipo da Moral do Brasileiro*", já na primeira pergunta propomos levantar dados com maior clareza sobre o que vem significar o "Jeitinho" na intersubjetividade que o homem brasileiro tem ao lançar-se em relações sociais.

Informe 1:

1ª- Pergunta: Considerando o Jeitinho brasileiro uma espécie de "Dialética da Malandragem", você conclui que:	Informe	%
a- É consequência da falta de caráter dos primeiros a ocupar o Brasil.	54	90,00
b- É consequência da mistura de raças no Brasil.	4	6,66
c- É consequência da cultura licenciosa do português 'bom malandro da Côte'.	2	3,34
d- É concepção sem dados, que pode ser ajustada com educação escolar.	0	0,00
TOTAL DE INFORMANTES	60	100

Fonte: A própria Pesquisa.

Em resultado junto aos educadores da rede municipal de Sinop/MT, 54 informantes, dentre o universo de 60 ou 90 % (noventa por cento) apontaram tratar-se de: "consequência da falta de caráter dos primeiros a ocupar o Brasil". Fica claro que, a expressiva maioria dos formadores da educação fundamental do norte de Mato Grosso acreditam que o Jeitinho brasileiro, em forma de "Dialética da Malandragem", vem originado no caráter desenvolvido nos primeiros portugueses que vieram para ocupar as terras inóspitas do Brasil. Ou conforme destaca Diniz (*op.cit.*): A cultura da malandragem surgiu nos tempos da colonização, quando a Coroa Portuguesa, com medo de perder seu domínio e, não poder explorar as riquezas brasileiras, decidiu povoar o território, enviando para cá (o Brasil), a escória de Portugal, [...] incluindo

ladrões, bandidos, presos condenados, assassinos, prostitutas e, toda espécie de renegados.

Alguns antropólogos brasileiros atribuem tal postura à mistura das raças, o fator da origem da malandragem do brasileiro. Assim acredita Darcy Ribeiro em, "*Raízes do Brasil*", (op. cit.). Estes dados, porém, não se confirmam nesta investigação, quando apenas 4 educadores, ou 6,66% acreditam ser "consequência da mistura de raças, a malandragem no Brasil". Fica claro que, os educadores, conhecedores da História do Brasil, vem confirmar dados que apontam para "o português, bom malandro da Corte" que chegou às terras Tupy/guaranis, em 1500 e, nas três primeiras décadas se encarregou por traçar o perfil relacional com "*Jeitinho*" para sobreviver em meio às agruras da selva e, relacionar-se com grupos estranhos à seus velhos costumes.

Para a segunda variável da problemática central, onde propomos um olhar mais especificamente sobre a "Malandragem" do homem brasileiro, destacamos o que apontaram os educadores:

Informe 2:

2ª- Pergunta: Considerando que há forte malandragem entre os brasileiros de hoje. Segundo você; isso se dá por:	Informe	%
a- Falta de cultura ética, desde a colonização portuguesa.	48	80,00
b- A mistura de raças produziu o egocêntrico, despreocupado com o social.	8	13,33
c- Apenas na modernidade o brasileiro é assim, devido às mídias que o denunciam.	4	6,67
d- A malandragem já não existe mais; houve avanços de ordem moral.	0	0,00
TOTAL DE INFORMANTES	60	100

Fonte: A própria pesquisa.

Considerando a resposta que, também aqui vem destacar "os motivos pela forte malandragem entre os brasileiros de hoje", constatamos que 48 informantes - ou 80% (oitenta por cento) apontaram para: "*falta de cultura ética, desde a colonização portuguesa*". Ou seja; também aqui a resposta vem dar sentido à concepção anterior, quando 'a falta de ética do homem colonizador' traz à luz aquilo que deveria ser observado em livros de história'. Ou, postos à luz daquilo que a consciência coletiva precisa saber, através de revisitação da ontologia dos valores do homem português na formação do homem brasileiro.

DaMata (op. cit.), considera esse homem brasileiro: "[...] um personagem deslocado, pois não cabe nem dentro da ordem, nem fora dela: vive nos seus interstícios [...]. Assim, nos interstícios que se estabelecem entre ordem e desordem, o Malandro brasileiro vem recheiar os espaços da corte de hoje. Ou: os palácios do Governo Federal, quando seu papel de lobista, (quase miliciano), vem dar a matiz e o tom da conversa que se estabelece em cada gabinete. Seu papel também é conhecido como 'Doleiro', quando se especializa em lavar dinheiro (sujo) das propinas e

desmandos padrinhos que se estabelecem entre empresas privadas e, a verba pública que se destina ao investimento em obras públicas.

Se na eminência parda de um homem que, aparentemente se mostra fugaz e cinzento está a mazela da Corrupção brasileira, nada obstante que seu papel se modernizou como "malandro da Côte". E, o pior de tudo: um personagem próximo de muito e dos políticos que se dizem verdadeiros defensores da verdade.

Considerando a terceira variável do eixo temático, quando propomos observar alguns exemplos de ordem prática. Ao levar em consideração denúncias sobre o Governo Federal. Entendemos oportuno o que disse o presidente da ABCAM - Associação Brasileira de Caminhoneiros, ao afirmar que "o Governo Federal não lhes atendeu acordos firmados em reuniões de classe de caminhoneiros, fator pelo qual eclodiu a maior greve de caminhoneiros (21-30/junho/2018) que o Brasil já teve até aqui.

Informe 3:

3ª- Pergunta: Com base nas denúncias da ABCAM - Associação Brasileira de Caminhoneiros de que, o Governo Federal, por duas negociações anteriores, não cumpriu sua parte nos acordos para com os caminhoneiros do Brasil; motivo pelo qual eclodiram em paralisação por 10 dias. Segundo você, o Governo Federal não cumpriu por quê:	Informe	%
a- É corrupto, representando o homem brasileiro	56	93,33
b- Apenas malandro, sem o compromisso sério de cumprir acordos.	4	6,67
c- Não representa um problema. O Governo tem outras atenções para atender.	0	0,00
d- Não tem obrigações, visto que acordos podem ser revistos.	0	0,00
TOTAL DE INFORMANTES	60	100

Fonte: A própria pesquisa.

Em resposta à questão apresentada pelos caminhoneiros e, considerando a falta de atenção dada pelo Governo Federal para com essa classe do transporte, dado pelos educadores verificamos que 56 informantes - ou 93,33% (mais de noventa e três por cento) apontaram: "o Governo é corrupto e representa o Homem brasileiro". Estes dados coincidem com o elevado 'índice de desaprovação' que o Governo Federal vem sofrendo nos últimos dias, no Brasil. (Datafolha 28/06/2018). Sua reprovação dos brasileiros chega à 96% que o consideram ruim.

Na concepção de Renato da Silva Queiroz, (op. cit.), "a cultura brasileira é permeada por uma ambiguidade ética que, em termos de 'honesto', 'corrupto', 'esperto', 'otário', 'malandro', se misturam num confuso caldeirão moral". Seguramente que o Governo Federal, ao descumprir com as negociações feitas aos caminhoneiros, empurrando-os para a necessidade de 'cruzar-os-braços' e parando o Brasil, nada obsta que

demonstrou (na fala de Queiroz), sua "ambiguidade de 'esperto e malandro". Assim, nada de anormal se de forma fenotípica o homem brasileiro não se empenha por cumprir com acordos firmados. Logo, nada obstante, o Governo tivesse que cumprir?!

Na quarta e última variável, um olhar sobre aquilo que representa a cultura brasileira, em termos de Ética e postura moral, com dados, levando em consideração "os que protestam, criticando a postura moral do Governo Federal e, demais políticos".

Informe 4:

4ª- Pergunta: Com base na crítica da razão prática (Kant), o homem brasileiro que protesta nas ruas pela corrupção na política, faria diferente se chegasse ao poder?	Informe	%
a- Faria totalmente diferente.	2	3,34
b- Faria parcialmente diferente.	8	13,33
c- Apenas ficaria indiferente para a corrupção.	12	20,00
d- Seria igualmente corrupto, envolvendo outros.	38	63,33
TOTAL DE INFORMANTES	60	100

Fonte: A própria pesquisa.

Na informação dos educadores, verificamos que 38 - ou 63,33% acreditam que "os brasileiros que protestam, reivindicando mais ética e menos corrupção na política", fariam o mesmo visto no atual Governo Federal. Em segundo momento outros 12 ou 20.00% acreditam que os brasileiros que protesta ficariam "apenas indiferentes para com a corrupção no Governo".

Vale ressaltar que, o papel do 'bom malandro da côrte' se evidencia, quando a troca de favores, distribuição de cargos e, jeitinho padrinhesco causa certa amnésia cerebral até em quem acredita que possa ser diferente. A cultura malandra se espalha, se evidencia até mesmo nas concepções dos educadores, quando entre estes, 8 ou 13,33% acreditam que, os que protestam contra a falta de ética na política, "fariam parcialmente diferente". Aqui evidencia aquilo que Silva Lima (op. cit.) considera: "o malandro não deseja corrigir o mundo, quando não almeja modificar o que considera injusto no sistema social, político e/ou econômico no qual está inserido".

Os educadores parece demonstrar que "o homem que protesta. Logo, também não será ele que fará diferente e, que trará mudanças". Este malandro político seria igualmente corrupto, juntamente com outros tantos, ao chegar-se ao poder. Portanto, confirma-se a cultura do 'jeitinho e da malandragem' do homem brasileiro, quando apenas 2, ou 3,34% acreditam que: "protestadores fariam diferente ao chegar no poder". Aqui evidencia a realidade que desconsidera a capacidade de mudar, desconsidera a capacidade de haver mais ética na política e na relação social dos

brasileiros. Triste realidade essa que desconsidera alternativas que possam trazer melhor postura ética na política e, na cultura relacional do Homem Brasileiro.

4.-Conclusão.

Considerando que "*na malandragem do homem brasileiro*", apesar das diferentes epistemologias apontarem para dispares olhares ontológicos, nada obstante que possamos considerar a dinâmica do jeitinho e da malandragem uma "dialética" que vem dar um sentido sinérgico e dinâmico no paradoxo "*Ética e falta dela*", do homem brasileiro.

Se a prática da política brasileira perpassa e, até se alimenta da malandragem, quando sua melhor explicação busca evidenciar o '*bom malandro da côrte portuguesa*', também nada impróprio considerar que, nas explicações de Silva Queiroz (*ibid.*). Esteja a melhor compreensão: "*a cultura brasileira é permeada por uma ambiguidade ética que, em termos de 'honesto', 'corrupto', 'esperto', 'otário', 'malandro', se misturam num confuso caldeirão moral*".

A melhor das leituras sobre as respostas dos educadores, paira num prisma nada alentador, quando também Diniz (*op. cit. 2018 s. p.*) vem apresentar suas concepções ao afirmar que: "*[...] atualmente, encontrar um cidadão honesto e de caráter, no Brasil, é mesma coisa que encontrar uma agulha no palheiro*." Aqui os dados de campo parecem apontar para essa direção e confirmar os diferentes teóricos, quando 90% dos informantes, ao considerar a 'falta de caráter ético, o jeitinho e a malandragem' concordam ser originários "*da falta de caráter dos primeiros portugueses que ocuparam o Brasil*".

Também para Silva Lima (*ibid.*), "*o malandro não deseja corrigir o mundo, quando não almeja modificar o que considera injusto no sistema social, político e/ou econômico no qual está inserido*". Neste caso, a concepção levantada junto aos educadores, leva à crer que, de fato poucos fariam diferente ao chegar aos cargos públicos. Ou seja: Em síntese, disto deduzimos que, o homem brasileiro vem fazer da ética na vida pública sua "Dialética da Malandragem, enquanto modelo (fenótipo) de sua moral social e relacional".

5.-Referências.

Candido, A. (1993). *Dialética da Malandragem. (In): O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades.

Cavalcante, R.A. (2018). *Cara do brasileiro*. Recuperado de: <https://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro>.

Diniz, M.F. (2018). *A cultura da Malandragem no Brasil*. Recuperado de: <https://marisadiniznetworking.blogspot.com/2014/04/a-cultura-da-malandragem-no-brasil.html>.

- DaMatta, R. (1997). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Freire, G. (2010). *Casa Grande e Senzala*. 28ª ed. São Paulo: Cultura.
- Holanda, S.B.de. (1995). *Raízes do Brasil*. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Nietzsche, F. (2005). *Genealogia da moral*. Trad. Paulo, C.S. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pinheiro, A.D.(2018). *O povo brasileiro vive uma série crise ética*. Recuperado de: <https://www.dm.com.br/opiniao/2017/06/o-povo-brasileiro-vive-uma-seria-crise-etica.html>.
- Silva, L.A.T. (2017). *Do malandro ao bandido: representações de personagens periféricos em Marcos Rey e Paulo Lins*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB.
- Schwarcz. L.M. (2018). *Complexo de Zé Carioca. Notas sobre uma identidade mestiça e malandra*. Recuperado de: www.anpocs.org.br/portal/publicacoes.

O ensino de poliedros platônicos utilizando materiais manipuláveis no 2º ano do ensino médio.

(The teaching of platonic polyhedra using manipulative materials in the second year of high school.)

Maurinete Costa dos Santos

Universidade do Estado de Mato Grosso-Sinop (UNEMAT)-Brasil.

Elisangela Dias Brugnera

Professora Mestre na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)-Brasil.

Páginas 109-120

Fecha recepción: 11-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

O estudo buscou investigar como a matemática estava sendo ensinada nas escolas do município, para após executar uma pesquisa quase experimental em uma turma 1º ano do Ensino Médio Sinop/MT como objetivo geral apresentar algumas possibilidades de aprendizagem ao se utilizar materiais manipuláveis no ensino dos poliedros platônicos. Deste modo, os dados coletados foram descritos em um diário de campo todas as observações e as entrevistas realizadas, bem como, atividades avaliativas do (Pré-teste e Pós-teste). Por meio da oficina aplicada, verificou-se a importância de se utilizar matérias concretos como canudos, tesouras e linhas de nylon para a confecção dos poliedros platônicos do tipo esqueleto e, cartolina ou papel cartão, régua e compasso para a construção dos poliedros platônicos do tipo casca. Contudo, pode-se perceber ainda a relevância da qualificação dos professores enquanto agentes facilitadores na construção de novos conhecimento para o processo ensino aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: geometria; poliedros; material manipulável; estudo; conhecimento

Abstract.

The study sought to investigate how mathematics was being taught in the schools of the municipality, after conducting a quasi-experimental research in a 1st year class of Sinop / MT High School as a general objective to present some learning possibilities when using manipulable materials in the teaching of polyhedra platonic Thus, the data collected were described in a field diary all observations and interviews conducted, as well as, evaluative activities of (Pre-test and Post-test). Through the applied workshop, it was verified the importance of using concrete materials such as straws, scissors and nylon lines for the preparation of platonic polyhedra of the skeleton type, and cardboard or paperboard, ruler and compass for the construction of Platonic polyhedrons shell type. However, the relevance of the qualification of teachers as facilitators in the construction of new knowledge for the teaching-learning process of the student can also be perceived.

Keywords: geometry; polyhedra; manipulable material; study; knowledge

1.-Introdução.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa com a utilização de materiais concretos manipuláveis em sala de aula. A fim de compreender melhor o ensino da Geometria nas escolas, foi ministrada uma aula pratica para uma turma do 1º ano do Ensino Médio, a fim de compreender as dificuldades dos professores e alunos em relação a este conteúdo, onde os alunos puderam participar de forma direta na construção do conhecimento.

Uma vez que a maioria das aulas eram puramente expositivas, foi possível verificar a aversão dos alunos com relação à matemática, com dificuldades para compreender, afirmavam que a matemática é uma matéria difícil de ser compreendida bem como a geometria. Essa experiência me fez enquanto pesquisadora refletir sobre as minhas dificuldades enquanto estudante, e de alguns professores com os quais havia estudado. Durante a realização dos estágios também foi possível perceber que os alunos tinham a necessidade de experimentar conceitos de geometria espacial, com mais participação na construção do conhecimento.

A escola é um espaço onde o educando participa da construção do conhecimento, onde as chances de sucesso ou fracasso depende muito do ambiente em que essa construção acontece e da qualidade da relação entre educador e educando. As aulas prática com a utilização de material didático diferenciado pode contribuir para que os alunos possam entender de forma mais clara os conceitos geométricos, e ter uma visão mais realista das figuras, linhas e formas geométricas.

O objetivo primordial desta pesquisa era investigar como a matemática estava sendo ensinada nas escolas do município de Sinop/MT, o que nos levou ao interesse pelo tema e a realização desta pesquisa. E também observando o resultado de avaliações internacionais e nacionais onde mostram que o Brasil precisa melhorar muito ainda neste campo do saber.

O PISA: Programme of International Student Assessment, matemática um exame de competências e conteúdos revela que o país teve avanços de 2000 a 2009, mas que ainda precisa melhorar significativamente, pois em 2009 na última edição o Brasil focou em 53ª dos 65 países participantes. Outro exemplo dessas avaliações é a OBMEP, Olimpíadas Brasileiras das Escolas Públicas, sendo hoje considerada como uma das maiores competições matemáticas do mundo, onde participam um grande número de alunos, professores, escolas, universidades e instituições de pesquisa e administração públicas. Também trazem dados de que ainda é importante investir em metodologias de ensino que venham a melhorar os índices dos estudantes brasileiros.

Sobre os diferentes tipos de problemas encontrados no ensino das escolas brasileiras Fainghelernt e Nunes apontam: Alunos desmotivados para estudar matemática e, professores repetindo antigos modelos, e ensinando, ainda hoje, uma matemática de forma automatizada e descontextualizada, e não integrada a outras

áreas do conhecimento. Professores desmotivados e com dificuldade de selecionar problemas que despertem nos alunos vontade de resolvê-los e os conhecimentos necessários para que esses alunos apliquem os conceitos matemáticos a outras situações, além de muitas outras dificuldades (Fainghelernt, 2012, p.5).

Nesse contexto, deve-se pensar que a educação básica em Matemática é um poderoso instrumento disseminador de competência para o pensamento quantitativo nas sociedades modernas. E que esse fator é uma importante estratégia tanto para a formação da cidadania quanto para a geração do capital humano qualificado e competitivo.

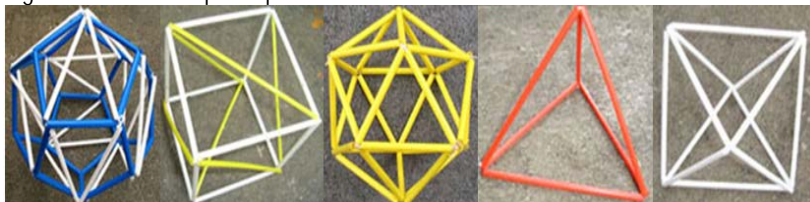
Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam esta pesquisa: 1). Investigar se a utilização de materiais manipuláveis em sala de aula contribui na compreensão do conteúdo de poliedros platônicos por parte dos alunos. 2). Analisar as potencialidades do uso de materiais manipuláveis em sala de aula na disciplina de Geometria Espacial, em especial no conteúdo de Poliedros. 3). Realizar oficinas utilizando material manipulável para a construção dos poliedros platônicos no contra turno, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

Na perspectiva de contribuir com o ensino de matemática, apresentou-se e analisou-se uma sequência didática para o ensino de geometria espacial que sirva de suporte para professores e futuros professores na conduta de suas aulas de Geometria Espacial, com foco em poliedros platônicos. Para tanto se fez uso de poliedros platônicos do tipo esqueleto (*facilitam a visualização das arestas e vértices*) e casca (*facilitam a visualização das faces*) ou seja, materiais manipuláveis, confeccionados em sala de aula a partir de canudos plásticos e linha de nylon para os sólidos do tipo esqueleto, e cartolinas ou papel cartão para os sólidos do tipo casca.

O uso de objetos manipuláveis por parte dos professores pode ser uma forma de mostrar para o aluno a concretização da imagem mental que ele possui de determinados objetos. Na matemática as dificuldades que os alunos encontram são muitas e podem ser trabalhadas tranquilamente com o uso desses materiais como facilitador da aprendizagem.

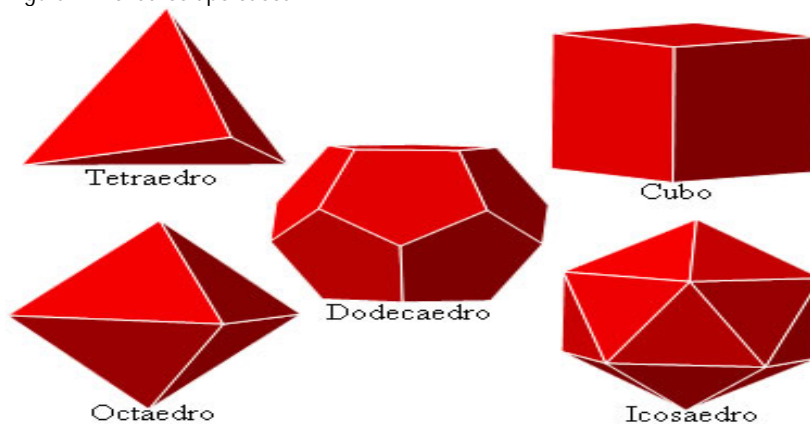
O material concreto manipulável é um recurso importante na aprendizagem, quando utilizado da forma correta, deve ser utilizado como instrumento na construção de um conhecimento específico.

Figura 1: Poliedros tipo esqueleto.



Fonte: Fotos de acervo do LEG (2008).

Figura 2: Poliedros tipo casca.



Fonte: Silva, Marcos Noé Pedro (2015).

2.-A História da Matemática.

Sabemos que a Matemática é a mais antiga das ciências e que sua origem esconde-se nas antigas civilizações. O estudo da geometria espacial pelos povos da mesopotâmia (região situada no Oriente Médio, no vale dos rios Eufrates e Tigre) e é datada aproximadamente dois mil anos a.C e todo o conhecimento que temos hoje se baseiam em documentos denominados papiros. Podemos citar o papiro de Rhind e o papiro de Moscou como exemplos.

Estes papiros são compostos pela exposição de problemas e suas resoluções. Encontramos neles exemplos que comprovam a preocupação com o estudo da Geometria. Outro registro do uso de cordas é o encontrado na Índia chamada de "regras da corda" onde as cordas eram utilizadas na construção de templos e altares.

O fato é que não existem afirmações sobre a origem da geometria nem da matemática, seria arriscado fazer tal afirmação, uma vez que o homem não se mostrava "capaz de pôr seus registros e pensamentos em forma escrita", (Boyer, 2003, p. 4) então se relata como origem da geometria os registros mais antigos encontrados. Ir além e identificar categoricamente uma origem determinada no espaço e no tempo, no entanto, é confundir conjectura com história. É melhor suspender o julgamento nesta questão e ir adiante, ao terreno mais firme da história da matemática encontrada em documentos escritos que chegam até nós (Boyer, 2003, p, 05).

Com base na história da matemática existem muitos indícios sobre a sua origem, mas só podemos tomar como verdadeiro os documentos que comprovam a sua origem, a partir do momento em que o ser humano passou a ser capaz de registrar seus pensamentos de forma escrita, como o diário de Platão que foi encontrado, no qual ele registrava suas descobertas, como os sólidos platônicos por exemplo.

2.1.-Poliedros.

Para falarmos sobre poliedros regulares, antes vamos lembrar o conceito de polígono, polígonos são figuras fechadas formadas por segmentos de reta, sendo caracterizados por ângulos, vértices, diagonais e lados. As figuras são nomeadas de acordo com o número de lados que possuem.

Os polígonos regulares são aqueles em que todos os seus lados são congruentes, ou seja, iguais e todos os seus ângulos também são congruentes. Um poliedro convexo é chamado de poliedro de Platão se:

- Todas as suas faces são polígonos regulares congruentes e, todas tem o mesmo número de lados.
- Todos os seus vértices concorrem o mesmo número de arestas.
- Deve valer a Relação de Euler onde, $V - A + F = 2$, em que V é o número de vértices, A o número de arestas e F o número de faces.

Só existem cinco tipos de sólidos geométricos que podem ser classificados como poliedros de Platão são eles: O octaedro, o tetraedro e o icosaedro regular, que possuem faces triangulares, o hexaedro (cubo) com faces quadradas e o dodecaedro com faces pentagonais. Os poliedros regulares (figura 3) recebem um nome especial Poliedros de Platão, numa referência ao filósofo grego fundados da Academia em Atenas por volta de 387 a.C.

Diferente do que muitos imaginam os poliedros regulares anteriormente chamados de "corpos cósmicos" ou "sólidos platônicos" não foram descobertos por Platão e sim pelos pitagóricos da época, esses sólidos receberam o nome de poliedros platônicos, por ter sido encontrado em um "diário longo intitulado Timaeus" onde Platão se referia aos sólidos como fenômenos científicos, onde em um diálogo escrito ele faz uma associação dos sólidos com os quatro elementos da natureza e o quinto com o universo (Boyer, 2003, p.58) ainda afirma que:

Embora o próprio Platão não tenha dado contribuição específica digna de nota a resultados matemáticos técnicos, ele era o centro da atividade Matemática da época e guiava e inspirava seu desenvolvimento. [...] seu entusiasmo pelo assunto fez com que ele se tornasse conhecido não como matemático, mas como "criador de matemáticos. (2003 , p.58)

Platão nasceu em Atenas por volta de 428 a.C. e é considerado um dos grandes gênios da humanidade. A maior parte de seus trabalhos sobreviveu até os dias de hoje, o que permite uma ampla visão do pensamento Grego, pois Platão escreveu sobre quase todos os assuntos da época. Fundou uma academia na qual se achava escrito sobre a porta "Que ninguém que ignore a Geometria entre aqui".

Conforme o teorema escrito, existem cinco e somente cinco poliedros regulares que são chamados de poliedros de Platão. Eves ressalta:

Johann Kepler (1571-1630), mestre da Astronomia, matemático e numerologista, deu

uma explicação engenhosa para a associação de Timeu. Intuitivamente ele assumiu que, desses sólidos, o tetraedro abarca o melhor volume para a sua superfície, ao passo que o icosaedro é o maior. Agora, essas relações volume-superfície são qualidades de secura e umidade, respectivamente, e como o fogo é mais seco dos quatro "elementos" e a água o mais úmido, o tetraedro deve representar o fogo e o icosaedro a água. Associado o cubo com a terra porque o cubo assentado quadradamente sobre uma de suas faces, tem maior estabilidade. O octaedro seguro frouxamente por dois de seus vértices opostos, entre o indicador e o polegar, facilmente rodopia, tendo a instabilidade do ar. Finalmente associa-se o dodecaedro ao Universo porque o dodecaedro tem 12 faces e o zodíaco tem 12 seções. (2011, p.114).

Observamos com a colocação de Eves (2003) que Platão denominou que, o tetraedro representava o fogo, o cubo representava a terra, o octaedro representava o ar, o icosaedro representava a água e por fim o dodecaedro representava o universo.

2.2.1.-Poliedros Platonicos.

A grande maioria da metodologia de ensino usada em sala de aula se baseia na exposição verbal do conteúdo e na utilização de livros ou apostilas com demonstrações o que acaba tornando a aprendizagem mecânica. Segundo Vasconcelos (1995, p.18)

O processo ensino aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos, com sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar as suas dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes.

Atualmente muito se discute sobre a mudança de paradigmas. Em educação devemos perceber que os alunos estão inseridos em uma sociedade em constantes mudanças e com isso os alunos devem ser sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento. Nesta visão os professores deixam de ser detentores do conhecimento e passam a ser facilitadores do conhecimento. A educação tem mais do que um dever de instrução, ela tem um caráter econômico, cultural, social e científico.

Neste contexto tem-se discutido muito sobre a instrumentação para o ensino de matemática nos diversos níveis de ensino. Aparentemente o marco inicial, Lorenzato (2006) indica Comenius (1592-1670) como o primeiro a utilizar e a defender a manipulação de objetos pedagógicos.

Material concreto manipulável são recursos didáticos, que podem ser utilizados pelo professor como um instrumento facilitador da aprendizagem, as consequências de seu uso dependem do profissional que vai utilizá-lo, e podem ser confeccionados a partir de reaproveitamento de materiais e confeccionados pelos próprios alunos em conjunto com o professor.

Acreditamos que esse é um caminho promissor para se melhorar o aprendizado escolar, seja por meio da melhoria dos materiais de ensino. Autores e educadores utilizam termos diferentes quando se referem a materiais concretos, alguns trazem a nomenclatura de instrumentos de aprendizagem, outros de artefatos didáticos, outros preferem materiais manipuláveis e materiais didáticos. Turrioni (2004, p.78) defende que se utilizado corretamente em sala de aula, com intenção e objetivo, o Material Manipulável pode tornar-se um grande parceiro do professor, auxiliando no ensino e contribuindo para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, mesmo porque ele exerce um papel importante na aprendizagem.

Lorenzato (2006, p.21) afirma que o material concreto pode ser um excelente catalisador para o aluno construir o seu saber matemático, dependendo, da forma que os conteúdos são conduzidos pelo professor. Ele deverá ter uma postura de mediador entre a teoria o material concreto e a realidade.

O uso de cada tipo de material manipulável por parte do professor depende do conteúdo a ser aprendido pelos alunos, essa reflexão deve ser feita pelo professor durante o planejamento das aulas, onde o professor poderá fazer uma análise do tipo de material que deverá ser empregado em determinado conteúdo na aprendizagem dos alunos, o material concreto manipulável terá maior possibilidade de atingir o seu objetivo com mais facilidade quando utilizado de forma correta, define materiais manipuláveis como "objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que tenham aplicações no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia". Os materiais manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa.

No presente trabalho utilizaremos dois tipos de modelos de poliedros: um modelo do tipo casca (Figura 2) que será confeccionado com cartolina e representará as planificações dos poliedros, e outro do tipo esqueleto (Figura 1) que será confeccionado com canudos plásticos e linha de nylon.

O modelo do tipo esqueleto permite que o aluno tenha uma visão tanto das arestas aparentes quanto das arestas ocultas, já o modelo tipo casca facilita a visão do sólido como um todo principalmente das faces, e trabalha o aspecto de familiarização do aluno com os sólidos.

O estudo de poliedros, PCNEM (2006, p. 93) no Teorema de Euler e a classificação dos poliedros platônicos compõem um interessante tópico, em que a construção dos poliedros, via planificações feitas com régua e compasso, pode ser uma atividade de grande satisfação estética,

A geometria proposta pelo PCNEM (Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio) a ser desenvolvida nas escolas, em específico a geometria plana, é sempre indicado que seja utilizado algum tipo de material concreto durante o seu desenvolvimento, os mais indicados na maioria das vezes são: régua, compasso, tesoura e algum tipo de papel firme utilizado para confeccionar as figuras geométricas.

3.-Metodologia.

A pesquisa teve se utilizou do método qualitativo, num estudo quase experimental onde os dados coletados foram por meio de um diário de campo, com observações, entrevistas e atividades avaliativas como (Pré-teste e Pós-teste), realizados numa turma de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual no Município de Sinop-MT.

A oficina foi organizada e desenvolvida durante (20) vinte horas, durante as quais foram previstas atividades sobre o conteúdo de geometria espacial e realização das atividades propostas (oficina) e Pós-teste.

Para a realização da oficina utilizou-se canudos plásticos, tesoura e linha de nylon. Propôs-se também o uso de cartolina, régua e compasso para a construção das planificações dos poliedros platônicos.

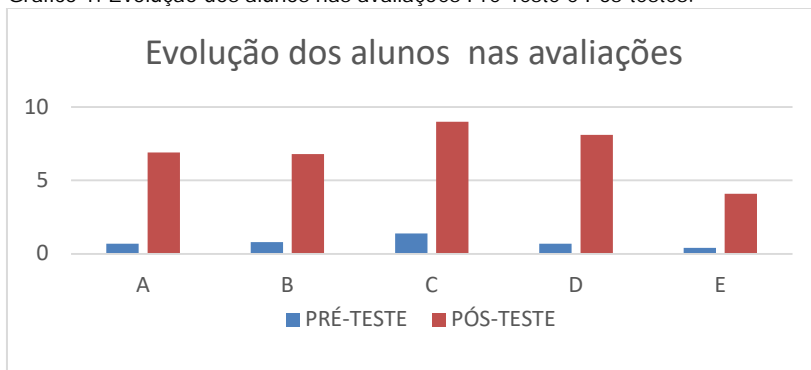
Sob a forma de uma única avaliação, o Pré-teste e o pós- teste foi preparados a partir de questões retiradas do livro didático utilizado pela escola, com o conteúdo de geometria que envolve os sólidos platônicos e a Relação de Euler, como forma de verificar a evolução da aprendizagem dos alunos após a realização das oficinas. A oficina foi realizada no contra turno e ministrada pela pesquisadora, onde os alunos construíram os sólidos platônicos com materiais manipuláveis como cartolinas, compasso, régua, tesoura, colas, canudos plásticos e linha de nylon. Dessa forma realizou-se uma triangulação entre os dados coletados e os teóricos que embasam esta pesquisa para a realização destas análises dos dados.

4.-Análise e discussão dos resultados.

Como proposta de oficina buscou-se atividades com planificações em papel cartão, canudos plásticos e linha de nylon, estas atividades podem ser realizadas pelos alunos com o intuito de despertar a criatividade, auxiliar na visualização das figuras geométricas e desenvolver ideias matemáticas. Para facilitar o desenvolvimento das atividades o aluno deve ter conhecimento básico sobre poliedros e polígonos, saber identificar, suas nomenclaturas e diferenciar os poliedros convexos e não convexos.

Foi possível observar a evolução dos cinco alunos, objetos desta pesquisa, durante a realização da oficina, podemos observar no gráfico 01, onde o número de acertos dos alunos é representado pelas letras A, B, C, D e E e os acertos estão entre 0 e 10.

Gráfico 1: Evolução dos alunos nas avaliações Pré-Teste e Pós-testes.



Fonte: Dados da própria pesquisa (2018).

O gráfico comparativo do Pré-teste e Pós-Teste mostra a evolução dos alunos após a realização da oficina, embora seja visível a evolução dos mesmos, nenhum conseguiu compreender o conceito de polígono, já que a questão exige uma resposta puramente teórica. Apesar de auxiliar o professor em sala de aula o material concreto manipulável não é capaz de resolver todos os problemas dos professores em sala de aula nem sanar as dificuldades ou lacunas deixadas no aluno durante a sua trajetória escolar.

Tabela 1: Comparativa Pré-teste e Pós-teste.

ALUNO	Pré-teste	Pós-teste
A	Não compreendia o conceito de polígono. Não compreendia a Relação de Euler e os poliedros regulares. Não compreendia todos os poliedros regulares exceto o cubo com suas arestas, vértices, e faces.	Ainda não compreende o conceito de polígono e poliedros não convexos. Passou a identificar em um poliedro conceito de arestas, vértices e faces. Passou a compreender a Relação de Euler. Passou a compreender as formas dos poliedros regulares.
B	Não compreendia o conceito de polígono. Não compreendia o conceito de arestas, vértices, e faces de um poliedro. Não compreendia a Relação de Euler. Não compreendia o conceito de poliedros regulares.	Ainda não compreende o conceito de polígono e poliedros não convexos. Passou a identificar em um poliedro o conceito de arestas, vértices e faces e a compreender a Relação de Euler. Passou a compreender as formas dos poliedros regulares.
C	Não compreendia o conceito de polígono. Não compreendia o conceito de arestas, vértices, e faces de um poliedro. Não compreendia a Relação de Euler. Não compreendia todos os poliedros regulares exceto o cubo.	Ainda não compreende o conceito de polígono. Passou a identificar em um poliedro o conceito de arestas, vértices e faces e a compreender a Relação de Euler. Passou a compreender as formas dos poliedros regulares
	Não compreendia o conceito de	Ainda não compreende o conceito de

D	polígono. Não compreendia o conceito de arestas, vértices, e faces de um poliedro. Não compreendia a Relação de Euler. Não compreendia o conceito de poliedros regulares.	polígono e poliedros não convexos. Passou a identificar em um poliedro o conceito de arestas, vértices e faces e a compreender a Relação de Euler. Passou a compreender as formas dos poliedros regulares.
E	Não compreendia o conceito de polígono. Não compreendia o conceito de arestas, vértices, e faces de um poliedro. Não compreendia a Relação de Euler. Não compreendia o conceito de poliedros regulares.	Ainda não compreende o conceito de polígono e poliedros não convexos. Passou a identificar em um poliedro o conceito de arestas, vértices e faces e a compreender a Relação de Euler. Passou a compreender as formas dos poliedros regulares.

Fonte: Dados da própria pesquisa (2018).

5.-Conclusão.

É possível constatar nos dados apresentados por meio da pesquisa a importância do material concreto manipulável para o aprendizado dos alunos, o que pode ser observado no desenvolvimento da evolução dos alunos apresentado no gráfico 01. Esses dados apresentados no trabalho vem ao encontro do que destacam Lorenzato (2009), Turroni (2004) entre outros pesquisadores que sugerem ideias e estratégias para superar tal preocupação e ressaltam a importância da utilização do material concreto para o ensino e aprendizagem de matemática.

De acordo com as análises efetuadas foi possível verificar que após a oficina, onde os alunos utilizaram materiais manipuláveis na construção dos sólidos Platônicos, apresentaram melhores resultados, porque a partir da manipulação e da confecção dos poliedros, os alunos ultrapassaram as dificuldades da abstração matemática, compreendendo de forma clara e sucinta tais relações, como a relação de Euler, por exemplo, que envolvem as arestas, os vértices e as faces de um poliedro.

É neste sentido que aparecem os materiais manipuláveis, como mediadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, pela concretização, pela manipulação, contemplando inúmeras vantagens que justificam a sua utilização, como é o caso de tornar as aulas de matemática interativas e dinâmicas, que despertam nos alunos, a curiosidade, a procura e o interesse, por meio de experiências visuais, manipuláveis e imaginárias, como afirma Lorenzato (2009).

Nessa perspectiva, assim como os poliedros confeccionados com materiais didáticos manipuláveis facilitou a compreensão dos alunos, em nossa pesquisa, a sua utilização colabora para que eles possam criar imagens de algo que lhes é familiar no seu cotidiano, ampliam a capacidade de representar mentalmente objetos e vivências, criando uma maior ligação com os conteúdos matemáticos, que antes lhes parecia complexos.

O material manipulável é um forte recurso para auxiliar o professor na produção do conhecimento, pois exerce um papel importante na aprendizagem, facilita a observação e a análise, o raciocínio lógico, o desenvolve crítico e científico, é fundamental e útil para auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento.

Também foi possível evidenciar uma maior interação entre os alunos, evidenciar-se melhoria na comunicação matemática entre eles, bem como uma troca de ideias com mais ênfase. Com base nestas informações pode-se afirmar que uma aprendizagem com materiais manipuláveis é uma aprendizagem que estimula o sentido crítico e criativo dos alunos, onde estes desenvolvem melhor a comunicação, o raciocínio e aprofundam suas ideias e conhecimentos, o que vem ao encontro de Lorenzato (2009), que afirma, ambientes onde se faz o uso de materiais manipuláveis favorece a aprendizagem e desenvolvem nos alunos atitudes mais positivas.

Foi possível verificar que este tipo de recurso estimula o gosto do aluno pela aprendizagem, dando-lhe autonomia, criatividade, cooperação no trabalho realizado e à confiança dos mesmos em suas próprias capacidades, fazendo com que estes se sintam capazes de vencer as dificuldades e consequentemente melhorando o entendimento dos conteúdos matemáticos. Também foi possível observar que perante a utilização do material manipulável, os alunos devem explorar, manipular e experimentar para então depois realizar as atividades dirigidas, como evidência o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio (2006).

Neste sentido, pode-se afirmar que os materiais manipuláveis são objetos que auxiliam a concretização dos diferentes saberes matemáticos, ao mesmo tempo em que representam uma ideia, desenvolvida do pensamento prático do aluno, os Materiais Manipuláveis tornam o processo de investigação e exploração realizada pelo aluno mais significativo, o que vem ao encontro do que afirma Lorenzato (2009), que o indivíduo só aprende fazendo.

Foi possível constatar nessa pesquisa, que Com o auxílio de materiais manipuláveis o professor procura desenvolver nos alunos o gosto pela descoberta, pela experimentação e pela construção e reconstrução de conceitos, possibilitando um vasto leque de atividades, dentro e fora da sala de aula. Desta forma, acredita-se que a utilização de materiais manipuláveis no processo ensino e aprendizagem da Matemática contribuem, verdadeiramente, para uma aprendizagem repleta de experiências, onde os alunos têm a oportunidade de aprender explorando e construindo seu próprio conhecimento.

Enquanto futura docente percebo que faltam políticas públicas que tragam mudanças para o ensino, o professor é influenciador imediato do aluno em sala de aula, por isso precisa promover mudanças que possam tornar o aprendizado mais significativo, com mais qualidade e não quantidade, talvez esse seja um dos motivos pelo qual os alunos estejam perdendo o interesse pelo aprendizado, obviamente.

Esta pesquisa contribuiu muito para o meu futuro profissional, pois consegui ter um vislumbre de como posso ser uma docente com atitudes positivas e diferentes com relação à educação pública, mais aberta a novos métodos de Ensino e Aprendizagem, disposta a encontrar meios para se alcançar bons resultados.

6.-Referências.

- Boyer, C.B. (2003). *História da Matemática*. 2.ed. São Paulo: Editora, Edgard Blücher.
- Eves, H. (2011). *Introdução à História da Matemática*. Tradução de Hygino, H.D. Campinas: Editora da Unicamp.
- Fainguelernt, E.K., Nunes, K.R.A. (2012). *Matemática práticas pedagógicas para Ensino Médio*. Porto Alegre: Penso.
- Lorenzato, S. (Org.). (2009). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Ministério da Educação e Cultura. (2016). Guia de livros didáticos PNLD, 2015, matemática. Brasília: MEC.
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (2015). *PCN, Ensino Médio*. Orientações Educacionais Complementares aos Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ministério da Educação. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica.
- Programme of International Student Assessment. (2017). PISA. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>.
- Silva, M.N.P. (2015). *Matemática; os sólidos de Platão*. *Brasil Escola*. Recuperado de: <http://www.brasilecola.com/matematica/os-solidos-platao.htm>.
- Turrioni, A.M.S. (2004). *O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado, p.175. Rio Claro: UNESP.
- Universidade Federal de Fortaleza. (2017). *Poliedros Platão dual 2008*. Recuperado de: http://www.uff.br/cdme/poliedros_platao_dual.

Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral.

(High school reform a holistic education perspective.)

Maria dos anjos de Miranda

Escola Estadual Professor Djalma Guilherme da Silva/MT-Brasil.

Marta Elizete Buchelt Rech

Escola Municipal de Educação Básica Lizamara A. de Oliva Almeida/MT-Brasil.

Páginas 121-130

Fecha recepción: 01-04-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

O estudo buscou como objetivo geral, analisar a Medida Provisória nº 746/2016 e as implementações relativas à reforma curricular do ensino médio. Para melhor entendimento sobre o currículo e suas dimensões a (matriz curricular) no âmbito da formação de profissionais, estrutura, qualificação e oferta, assim como, a inserção social e interesses políticos ideológicos. A pesquisa qualitativa fundamentou-se num estudo bibliográfico e documental do MEC, desde a análise à luz conceito de Estado ampliado e teoria ampliada do Estado em Gramsci a gênese do Estado reside, portanto, na divisão da sociedade em classes. Sua principal função conservar e reproduzir esta divisão, garantindo os interesses da classe que domina as outras. Além disso, estudiosos como Frigotto, Neves, Freire entre outros, afirmam que a partir do tensionamento entre sociedade política (organização política de uma sociedade) e sociedade civil (conjunto de organizações e instituições cívicas de uma sociedade), que as transformações são realizadas.

Palavras chave: leis; ideologia; formação; ensino médio; reforma

Abstract.

The study sought as a general objective, to analyze Provisional Measure nº 746/2016 and the implementations related to the curricular reform of secondary education. For a better understanding of the curriculum and its dimensions (curriculum matrix) within the scope of professional training, structure, qualification and offer, as well as social insertion and ideological political interests. The qualitative research was based on a bibliographic and documentary study of the MEC, from the analysis to the light concept of extended state and extended theory of the State in Gramsci the genesis of the State resides therefore in the division of society into classes. Its main function is to preserve and reproduce this division, guaranteeing the interests of the class that dominates the others. In addition, scholars such as Frigotto, Neves, Freire, among others, affirm that from the tension between political society (political organization of a society) and civil society (set of organizations and civic institutions of a society), that transformations are carried out

Keywords: laws; ideology; formation; high school; reform

1.-Introdução.

Ao longo dos anos foram muitas as reformas do Ensino numa perspectiva de melhoria na qualidade e acompanhar as mudanças que atenda exigências da educação atual, dinâmica e transformadora. Considerando esse cenário, o estudo da Reforma se embasará em discussão bibliográfica e análise documental, com estudiosos como Gramsci, Frigotto, Neves, Freire entre outros.

A Reforma do Ensino Médio Publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis da área da educação, como formação, oferecimento e estrutura. O currículo fica dividido em partes em cinco itinerários em que o estudante terá de escolher o que o sistema ofertar, e as únicas disciplinas obrigatórias serão Língua Portuguesa e Matemática e será ofertada uma língua estrangeira e neste caso a língua inglesa, pois os concursos públicos para ingresso de professores de outras línguas não representa diferença no contexto.

O ensino de história, geografia e artes vão depender do currículo ofertado pela instituição e seus objetivos de formação, as outras disciplinas como filosofia, sociologia não constam mais como disciplinas obrigatórias seus conteúdos serão diluídos nas outras disciplinas e também não há exigências de professor formado em licenciatura, pois pessoas que possuem "notório saber" título capaz de atestar conhecimento adquirido fora do ensino formal estarão qualificadas para exercer o ato de ensinar no novo Ensino Médio. As instituições públicas e privadas poderão ofertar o ensino na formação técnica e profissional ou as públicas em convenio com outras instituições.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I. linguagens; II. Matemática; III. Ciências da natureza; IV. Ciências humanas; e V. Formação técnica e profissional. 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (2017).

Tendo em vista os aspectos apresentados o problema: Será que a reforma do ensino médio veio para diminuir as desigualdades, ou a mesma não passa de uma maquiagem para servir aos interesses governamentais?

Neste artigo pretendeu-se como objetivo geral: Analisar a reforma do ensino médio para além da medida provisória MP nº 746, em nome da educação integral, fragmentação e da flexibilização de conteúdo.

Os objetivos específicos buscaram: 1). Verificar como a reforma está sendo pensada principalmente para as escolas públicas estaduais, onde falta estrutura, qualificação profissional, acesso e permanência destes estudantes. 2). Identificar as políticas públicas e estratégias utilizadas para a qualificação e para a infraestrutura e um plano de redução das desigualdades. 3). Especificar a presença do empresariado nas questões educacionais e a maneira pela qual estão costurando parcerias em busca de formação de mão de obra.

Além disso, se o estudante comprovar que fez um curso a distância e comprovar alguns saberes práticos, não precisa cursar as disciplinas a fins, assim esvaziando ainda mais os saberes necessários a uma boa formação capaz de prepara-lo para um curso universitário de qualidade, onde as exigências são maiores. Um dos objetivos do Ensino Médio, considerando o final de uma etapa fundamental na escolaridade e formação de jovens capazes de analisar criticamente o seu cotidiano e ser autônomos e produtivos.

2.-A conjuntura da reforma.

Na atual situação social e política, pesquisas mostram que os jovens entre 18 e 24 anos objetivam ter emprego e renda e supõe se que o ensino médio integral e profissionalizante seja capaz de assegurar ferramentas culturais, tecnológicas que desenvolvam habilidades e competências para o aperfeiçoamento do raciocínio lógico e comunicativo neste contexto.

Segundo Frigotto para a efetiva universalização democrática da educação básica não bastaria à democratização do acesso, mas há necessidade de se qualificar as condições e objetivos de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. (Frigotto, 2010, p. 36).

Neste processo, de reforma do ensino considerou-se todas as mudanças desde a Lei de Diretrizes e Bases (1996) nos investimentos oriundos o (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e, de Valorização dos Profissionais da Educação), as metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação, as condições oferecidas para o trabalho docente e permanência do aluno na escola, não possibilitam as melhorias desejadas e necessárias. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Plano Nacional de Educação PNE, nenhuma meta foi cumprida integralmente, com a redução de investimentos e não priorização da educação, avanços acabam não acontecendo.

Outro fator importante e que reflete diretamente na qualidade é a qualificação e valorização do profissional da educação, a infraestrutura adequada para evolução do aprendizado são inerentes para melhoria. Conforme os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam que ¼ dos alunos matriculados no ensino médio chegam a esta fase sem o devido aproveitamento, ou seja, mais de 2.000 milhões de jovens chegam à escola e, não tiram o mínimo

definido dos estudos. Por considerar que o Estado brasileiro inclui organizações com interesses ideológicos, políticos e comerciais, e o ensino faz parte da massa de manobra de acordo com objetivos traçados por grupos de políticos, Gramsci nos traz uma reflexão.

Gramsci (1978) da revolução permanente é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da "hegemonia civil". Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento transforma-se cada vez mais em guerra de posição, podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente em tempos de paz (p. 92). Ainda, quem vence a guerra é quem está mais bem preparado. Portanto seria necessárias discussões com escolas, intelectuais do meio educacional, a sociedade civil organizada, no entanto, não participaram do processo, visto que serão diretamente impactados. Contudo, de forma efetiva dos grupos aliados e da medida provisória.

O projeto do Ensino Médio foi pautado como opção de melhoria de qualidade, pode se resumir numa proposta curricular, no entanto, faz-se necessário a correspondente qualificação dos quadros docentes e a materialização das condições de trabalho capazes de articular ciência e cultura. Dialogar com o Ensino Fundamental, fase preparatória objetivando o ingresso no Ensino Médio mas, também relevante para o ensino aprendizagem. As propostas não avançam por falta de vontade decisiva política e recursos do Governo Federal e resistência ativa de grande parte dos governos estaduais, responsáveis pela política de ensino médio, quanto uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral (Frigotto, 2010, p.34).

Faria (2017) coloca que mudanças são necessárias, ao longo de vários séculos, o progresso evolutivo da humanidade ocorreu através de mudanças, mas, nessa perspectiva de ensino integrado e integral, surgem alguns perigos em relação à universalização do Ensino Médio, as condições de acesso e permanência não são iguais para todos, pois nessa idade os alunos da classe menos privilegiada já trabalham para prover seu sustento ou auxiliar na renda familiar. Com isso continua a reproduzir uma dualidade, sutil, mas de uma escola marcada pela diferença na qualidade de ensino, uma para ricos e outra para pobres.

Dentre os inúmeros motivos que levaram a Reforma do Ensino (2016) temos as justificativas do Ministro da Educação, com argumentação de que em outros países o Ensino Médio diferenciado e flexibilizado atende as necessidades do desenvolvimento destes países. A proposta solucionaria o problema da qualidade e mão de obra qualificada para o trabalho, já que é profissionalizante. No entanto na Finlândia, por exemplo, os alunos entram tarde no ensino fundamental, aos 7 anos. A educação é obrigatória até os 16 anos de idade. No ensino médio, há uma divisão: o aluno pode ir para o sistema vocacionado (técnico, prepara o estudante para uma carreira) ou para o sistema acadêmico, voltado para a universidade.

PISA (2015) descreve sobre um país que se destaca pela igualdade na educação, qualificação de seus professores e por repensar constantemente o currículo escolar. Com foco na produção de conteúdos pelos seus alunos, e mais contato com a realidade profissional do mercado de trabalho, através de projetos e resolução de problemas. O professor atua como mediador e com muita tecnologia e capacitação, valorização docente, as aulas são de 45 minutos e 15 de intervalo de cada aula, das 08h30min às 15h00min ou 16h00min horas, e em algumas salas com dois professores. Sem contar que é cobrado mais responsabilidades dos alunos, e os pais não levam os filhos para escola, eles vão de ônibus de metro ou de trem.

Ainda, na Finlândia, praticamente não escolas privadas por não precisar pagar mensalidade, relata Helmi Inter cambista finlandesa no Brasil. Além disso, valoriza o aprendizado de línguas, por isso uma educação bilíngue. Pelas observações do exposto existem alguns princípios básicos na educação, todas as escolas têm a mesma igualdade na qualidade de ensino, não existe escola de elite. Todas as matérias são igualmente importantes, a formação ou *status* dos pais, são informações que os professores não precisam saber para ensinar, ou seja, só se for estritamente necessário os professores obtêm essa informação, quanto aos alunos não são classificados em melhores ou piores, todos são integrados, procuram incluir inclusive os com deficiência.

Não há professores favoritos, todos são tratados como igual consideração e respeito, no exercício de sua docência, os direitos entre adultos e crianças são levados a sério, respeito mútuo com direitos e deveres, sendo que os professores são contratados por um ano com direito a renovação, ensino de qualidade e gratuito. Ainda são respeitadas a individualidade de cada aluno na aprendizagem, apoio aos que necessitam, e educação corretiva aos que carecem. Ainda convém lembrar, que educação prática, confiança, voluntarismo, independência fazem parte do currículo escolar.

Tendo em vista os aspectos observados, fatos históricos, sociais e culturais, não tem parâmetros para comparação, na qualidade da educação desses países citados por membros do governo ligados a educação, para justificar a falta de estrutura, investimento dos governos, valorização profissional e desenvolvimento. Sobretudo, no baixo rendimento nas avaliações externas, menos ainda com a o ensino finlandês.

O Ministério da Educação e Cultura aponta para o IDEB, o qual se encontra estagnado desde 2011, os resultados dos últimos dez anos, crescemos apenas 0,3. [...] O ensino médio, que hoje tem um modelo único no Brasil, forma o jovem exclusivamente para a entrada na universidade. [...] E apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade. [...] O Brasil, comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico, enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, têm 56%; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42%. (Rossieli Soares da Silva) O Brasil é o único País do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório

de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas. Brasil Medida Provisória nº. 746 de 22 de setembro de 2016.

Há evidente corroboração nas proposições das audiências públicas provenientes de pessoas ou organizações com maior ligação ao governo de Michel Temer.

Percebe-se que os vínculos do governo com outros órgãos do setor privado, demonstraram convergência de forças que privilegiaram o atendimento dos interesses de grupos, beneficiando os em detrimento de outros. Os discursos foram caracterizados em um movimento ao quais os argumentos instituíram posições.

Neste sentido, Neves (2005) coloca por negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas pós-tradicionais, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na conciliação de interesses de grupos plurais, na alternância de poder entre os partidos políticos renovados, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas [sem tocar] nas relações de exploração.

O contexto ao qual se deu a aprovação da reforma na conjuntura nacional, marcada por interesses políticos que constitui o Brasil, de uma agenda governamental que objetiva entre outras finalidades a retirada de direitos sociais que se destaca pela PEC 55, aprovada, que congela por 20 anos investimentos nas áreas sociais e atinge profundamente a educação, e a facilitação e a adoção da Lei da Terceirização que permite a realização de trabalho por meio do ensino público.

Além disso, interferindo nos Institutos Federais de Educação de ensino médio que segundo as avaliações do ENEM apresenta bons resultados. As políticas públicas de formação de professores desvalorizam a profissionalização docente, à medida que permite pessoas de “notório saber”, ou seja, sem licenciatura ministrando aulas, para atender demandas específicas do mercado.

Para Faria (2017) as recomendações das Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, países com circunstâncias socioeconômicas altamente diferenciadas propõem revisão e reestruturação nos currículos para atender finalidades que favoreçam o desenvolvimento. Já no segundo ciclo da educação secundária, os países europeus têm experimentado diversas abordagens de articulação básica geral e educação técnico-profissional e treinamento, que incluem diversificação de currículo, aumento do status da qualificação docente, melhorias no encaminhamento profissional e intermediação com o ensino superior. (2008, p.18)

Todavia, em alguns países da Europa já acontecem, entretanto são realidades totalmente diferentes, pois a qualidade de vida, o nível sócio econômico, e os serviços oferecidos a população atendem as necessidades do bem-estar social, politicamente com níveis muito baixos de corrupção, investimento estrutural,

qualificação profissional. Quanto ao ensino aprendizagem na primeira fase, há manutenção do diálogo em função do ensino de qualidade que prepara para próxima fase. Enquanto no Brasil, as pesquisas revelam baixo aprendizado, e ainda analfabetismo. Em função das reformas e do processo formativo foi criada a Base Nacional Comum Curricular porém, ainda não conseguiram chegar a um consenso.

Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o letramento e a numeração serão reforçados, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania. Segundo definição do Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que norteia os currículos e os propósitos didáticos da educação infantil ao ensino médio, estabelecendo conhecimentos e competências e habilidades para desenvolvimento do estudante, para formação integral, justa democrática e inclusiva.

3.-Metodologia.

O texto elencou a reforma do ensino médio considerando a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e as implementações relativas à reforma curricular do ensino médio. Parte do entendimento do currículo em suas dimensões restritas (matriz curricular) e seu âmbito de formação dos profissionais, estrutura, qualificação e oferecimento. Assim como inserção social e interesses políticos ideológicos.

Deste modo, o estudo fundamentou-se numa pesquisa documental, bibliográfica e documentos do MEC, analisou-se as possibilidades de investimentos, acesso desses jovens ao ensino médio. Para Alvarenga (2013) a pesquisa documental se busca informações em informativos, registros e ou acontecimentos ocorridos recentemente ou no passado, no entanto som fontes originais de informação [...] a bibliográfica se baseia numa concepção já escrita a qual pode-se realizar outra análise.

O estudo analisou a proposta da Reforma que buscou verificar condições oferecidas se estas possibilitam a qualidade desejada na aprendizagem e as mudanças no Ensino e se há influências sobre o processo com a definição política. Todavia, se aborda neste o conceito de Estado ampliado, pois na teoria Ampliada do Estado em Gramsci a gênese do Estado reside, portanto, na divisão da sociedade em classes, sendo sua principal função conservar e reproduzir esta divisão, garantindo os interesses da classe que domina as outras.

4.-Discussão dos Resultados.

A discussão dos resultados se fez numa síntese dos documentos e leis pesquisadas, bem como, numa síntese, nas vozes dos autores expertos destacados (Frigotto, Neves, Freire, Gramsci e Giddens).

Quadro 1: Síntese documental.

Leis	Proposta
------	----------

A Reforma do Ensino Médio Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017	Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis da área da educação, como formação, oferecimento e estrutura
Medida Provisória nº 746, de 2016	Reforma do ensino médio/Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I. linguagens; II. Matemática; III. Ciências da natureza; IV. Ciências humanas; e V. Formação técnica e profissional.
Lei de Diretrizes e Bases (1996)	A lei que regulamenta o sistema educacional público ou privado da educação básica ao ensino superior.

Fonte: a própria pesquisa (2018).

Levando se em conta os aspectos apresentados, concluímos que o problema da qualidade da aprendizagem do ensino brasileiro está na falta de estrutura de escolas/colégios, ou seja, a questão não pode ser apoiada somente na mudança de currículo isso, é desconsiderar as questões socioeconômicas existentes no Brasil. Sendo assim, a educação brasileira continua permeada por diversos problemas: escolas sem estruturas físicas adequadas para o atendimento às demandas existentes, desvalorização dos profissionais da educação, falta de investimento financeiro destinado à educação.

Certamente o Ensino Médio a muitos anos vem necessitando de uma política clara e objetiva, considerando ainda que o problema também está na base. Contudo, é preciso que ocorra a mudança em todas as etapas do ensino, as decisões acerca da reforma devem ter a participação de toda a comunidade civil organizada, (estudantes, pais, profissionais e pesquisadores da educação, entre outros).

Quadro 2: Síntese a voz dos autores expertos.

Autor	A concepção
Frigotto (2010, p.36)	Coloca que para a universalização da aprendizagem de qualidade seria necessário a democratização, condições de trabalho e renda das famílias desprivilegiadas e melhorar a infraestrutura das escolas com bibliotecas, laboratórios e igualdade de acesso e qualificação docente.
Gramsci (1978, p.92)	A aborda um pensamento reformista e revolucionário numa visão crítica e histórica nos processos sociais.
Freire (2000)	Paulo Freire enfatiza à prática educativa-crítica: "A reflexão crítica sobre a prática, esta tornou-se uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblá e a prática, ativismo" [...] "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Baseado no conjunto de sua obra.
Neves	Para Neves a educação se configura por negar o conflito de classes,

(2005, p.15)	na existência de uma sociedade moderna, ancorando uma sociabilidade de democracia normal.
--------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Frigotto, (2010, p.27), colocam que no âmbito escolar se cristalizou a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses e a timidez do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular de massa.

Tendo em vista os aspectos apresentados, na proposta de reforma continua a reproduzir desigualdades, onde o estado não atua, deixando espaços para outras organizações agirem a favor de seus interesses, deixando a preocupação de fazer uma escola de integração, valorizada e universalizada.

5.-Conclusão.

Neste contexto, coloca-se a política ideológica com uma maquiagem democrática. No entanto, essa diferenciação retira a universalização da aprendizagem a todos enfatizando o caráter excludente aos mais fragilizados socialmente, moradores de periferia entre outros. A educação para ser de qualidade, é necessário um currículo rico, com projeto político pedagógico, ético, que assegure o acesso à ciência, a cultura, capazes de propiciar bases consistentes para a formação do cidadão capaz de exerce sua cidadania plena. Disciplinas como história, filosofia, sociologia, artes e biologia, física são reconhecidas por socializar os saberes universais e colabora para formação do pensamento crítico e social.

Assim sendo, a reforma foi pensada para as escolas públicas estaduais e o que se pode dizer destas, onde falta estrutura, qualificação profissional, acesso e permanência destes estudantes devido à necessidade maior de auxiliar na renda familiar.

No entanto, as políticas públicas deveriam ser estratégias de qualificação e infraestrutura e um plano de redução das desigualdades eficaz, a qual não foram representados nas ações pela medida provisória, com a redução dos recursos do FUNDEB e congelamento por 20 anos de investimentos, pesquisas revelam ser insuficiente para a demanda.

Dessa forma, a presença do empresariado nas questões educacionais os quais estão estabelecendo-se de maneira explícita e implícita costurando parcerias em busca de formação de mão de obra, a escola pública representa um nicho do mercado, não só na formação, mas, também atuando em várias áreas fornecendo matérias didáticos e consultorias. Em consequência disso, vai além dos negócios, fixando ideologias nesses espaços importantes para mundo dos negócios.

Contudo, nesse processo histórico cabe a dinâmico aos que rejeitam a atual situação munir de esforços no sentido de transforma lá, promovendo ações no sentido de

mudar o pensar e o agir, buscando nichos da educação através da política cultural, ideológica com elevação do nível de informação da massa para uma participação efetiva em busca de construir uma sociedade mais justa através do ensino.

6.-Referências.

- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Congresso Nacional. (2017). *A Reforma do Ensino Médio Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Recuperado de: <http://www.camara.gov.br/proposicoes>.
- Conselho Nacional de Educação. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC.
- Faria, C. (2017). *Organizações das nações Unidas (ONU)*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. 15.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. (2005). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A.(1978). *Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Coutinho*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar*. Abr. 2016. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Programme for International Student Assessment (2015). *Overview* Recuperado de: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa>.
- Neves, L.M.W. (Org.). (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.

Dislexia: A contribuição da Psicopedagogia no que se refere aos distúrbios de aprendizagem que afeta o desenvolvimento da leitura e da escrita.

(Dyslexia: The contribution of Psychopedagogy with regard to learning disorders that affects the development of reading and writing.)

Marta Elizete Buchelt Rech

Escola Municipal de Educação Básica Lizamara A. Oliva de Almeida-MT-Brasil.

Maria dos anjos Miranda

Escola Estadual Professor Djalma Guilherme da Silva-MT-Brasil.

Páginas 131-143

Fecha recepción: 01-04-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

O presente trabalho buscou aprofundar estudos sobre a dislexia a qual afeta a aprendizagem tanto na leitura como na escrita. Dislexia, termo este que se faz necessário compreender o real conceito para não cair na tendência generalizadora ainda vista atualmente. Para tanto, faz-se necessário entender o distúrbios da aprendizagem nos mais variados aspectos, pois, podem prejudicar muito o aluno neste processo. A pesquisa teve cunho qualitativo do tipo bibliográfico. Assim, salienta-se que para aprenda a ler e a escrever a criança precisa desenvolver novas habilidades que a represente desde as novas formas de interagir junto a leitura e escrita. Contudo, os educadores possuem a função primordial de serem os mediadores neste processo de aquisição de conhecimento, a complexidade tanto na linguagem como na escrita e muitas das vezes se faz necessária a intervenção do psicopedagogo(a) para atuar com mais segurança para que o problema seja amenizando.

Palavra-chave: dislexia; distúrbio; leitura; escrita; aprendizagem.

Abstract.

The present work sought to deepen studies on dyslexia, which affect learning in both reading and writing. Dyslexia, a term that makes it necessary to understand the real concept so as not to fall into the generalizing tendency still seen today. To do so, it is necessary to understand the learning disorders in the most varied aspects, as they can greatly harm the student in this process. The research had qualitative characteristics of the bibliographic type. Thus, it is emphasized that in order to learn to read and write the child needs to develop new skills that represent it from the new ways of interacting with reading and writing. However, educators have the primary function of being the mediators in this process of knowledge acquisition, the complexity in both language and writing and often the intervention of the psychopedagogue (a) is necessary to act more safely so that the problem be softening.

Keyword: dyslexia; disabilities; reading; writing; learning.

1.-Introdução.

O domínio da leitura e da escrita corresponde a um dos fatores básicos para que ocorra o desenvolvimento escolar, uma vez que é sobre tais capacidades que se darão as aprendizagens futuras. Alterações no processo de aquisição da escrita podem privar a criança de ter acesso a uma série de conhecimentos, e conseqüentemente, dificultar sua evolução escolar, o que acaba por causar danos evidentes tanto no plano afetivo quanto social.

O termo dislexia, ainda, tem sido tradicionalmente empregado para procurar descrever o caso daquelas crianças que, mesmo sem motivos mais evidentes, não conseguem desenvolver-se no que diz respeito ao aprendizado da leitura-escrita. Dessa forma, dislexia refere-se, às dificuldades para o aprendizado da leitura-escrita em razão de causas que ainda não são claramente conhecidas.

A primeira parte do estudo destaca-se a Psicopedagogia, sua origem, qual é o seu real conceito, mostrando assim, que ela é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Na segunda parte é apresentado um Plano de Tratamento para as Dificuldades da Leitura-escrita, tentando assim, solucionar as dificuldades que impedem ou dificultam o desenvolvimento normal deste processo.

Para discutir a questão o problema: Como identificar o (distúrbio-dislexia) no ensino-aprendizagem que afeta diretamente o domínio da leitura-escrita? Enquanto objetivo geral: Conhecer esse distúrbio de aprendizagem nos mais variados aspectos.

Assim sendo elencou-se os objetivos específicos:

- 1) Compreender os mais variados aspectos do distúrbio que afeta o desenvolvimento da leitura e escrita.
- 2) identificar para inferir nos problemas de aprendizagem na leitura e na escrita.
- 3) Reconhecer a necessidade do(a) Psicopedagogo(a) nas intervenções educacionais.

Pode se dizer que a criança não escolhe ir para a escola e, tampouco, o que vai aprender. A instituição escolar tem a função de preparar a criança para ingressar na sociedade, promovendo as aprendizagens necessárias para o grupo social ao qual ela está inserida. Na escola a crianças encontram-se com o outro o professor. Que por sua vez escolheu a tarefa de ensinar o que sabe.

A grande motivação leva o professor a eleger essa tarefa à qual pode ser muito variadas. Para pensar na motivação dessa escolha, podemos perguntar: O que ensinar e, para que ensinar? O que ensinar? A quem ensinar? Para alguns profissionais pode representar a necessidade de transmitir, de dar ao outro o que sabe, a partir das próprias ações sobre o mundo físico e social. O professor necessariamente precisa estar munido de conhecimento para uma verdadeira apropriação do saber, caso contrário não poderá acompanhar o aluno no caminho da construção do conhecimento.

Deste modo, os profissionais engajados no campo da Psicopedagogia têm atentado para a necessidade do trabalho a ser realizado na instituição escolar. Portanto, se faz necessário pensar a escola à luz da Psicopedagogia, o que significa analisar processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende abrangendo a participação da família e da sociedade. O aluno ao ingressar no ensino regular, por volta dos 7 anos, traz consigo uma história vivida dentro do seu grupo familiar. Uma vez que sua história tenha transcorrido sem maiores consequências, poderá também ter uma relação com o conhecimento maneira mais favorável.

2.-Fundamentação teórica.

2.1.-Concepção da psicopedagogia.

A Psicopedagogia surgiu a partir da inquietação e insatisfação dos profissionais que tratavam das dificuldades de aprendizagem. A ênfase estava em afastar o mal funcionamento por meio de uma boa ensinagem, e, como consequência, o aprendiz poderia integrar-se voltando a aprender normalmente. A definição da psicopedagogia passou por diferentes momentos históricos, onde o objeto de estudo era o sujeito que não podia aprender e este por sua vez era carregado de significados.

Inicialmente, o termo psicopedagogia havia sido empregado para refletir-se à aplicação de conhecimentos da psicologia e da pedagogia. Se refletirmos sobre o seu significado atual, podemos perceber que essa explicação não condiz com o que os psicopedagogos pensam a respeito da psicopedagogia. O conceito da psicopedagogia mais recente surge com base no diálogo, que os profissionais que se dedicavam a tratar as dificuldades de aprendizagem estabeleceram com diferentes áreas do conhecimento, como: psicologia cognitiva, psicanálise, sociologia, linguística, antropologia, filosofia, entre outras, ou seja o termo psicopedagogia é empregado para referir-se a um corpo teórico que define a aprendizagem como seu objeto de estudo.

Dessa forma Scoz (1992: 2) afirma que a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. No entanto para Fagali (1994, p. 9), a psicopedagogia surgiu como necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem.

Atualmente suas contribuições extrapolam as questões relacionadas apenas aos problemas se dirigem para duas vertentes: a psicopedagogia curativa ou terapêutica e a psicopedagogia preventiva. A psicopedagogia curativa ou terapêutica tem como objetivo reintegrar ao processo de construção de conhecimento uma criança que apresente problemas de aprendizagem. Ela tem se desenvolvido nos consultórios onde o trabalho tem uma conotação clínica, individual. Mas estas práticas têm sido

reformuladas para o trabalho em grupo, no contexto institucional como creches, escolas, centros de reabilitação e hospitais.

Enquanto a psicopedagogia preventiva tem como meta refletir e desenvolver projetos pedagógico-educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática, ou seja, considerando o trabalho na instituição escolar a psicopedagogia preventiva, refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores, já a curativa é reintegrar e readaptar o aluno e também desenvolver funções cognitivas integradas ao afetivo.

Segundo Bossa (1994, p. 24) a psicopedagogia nasceu para atender a patologia da aprendizagem, mas ela se tem voltado cada vez mais para uma ação preventiva, acreditando que muitas dificuldades de aprendizagem se deve à inadequada Pedagogia institucional e familiar. A proposta da Psicopedagogia numa ação preventiva é adotar uma postura crítica frente ao fracasso escolar, numa concepção mais totalizante, visando propor novas alternativas de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

A escola é com efeito, a grande preocupação da psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva pois este campo é muito amplo, mas pouco explorado. Grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição escolar, na relação com professor, com o conteúdo e com o grupo social escolar enquanto um todo. Sendo assim, o trabalho preventivo em psicopedagogia consiste na pesquisa das condições necessárias para que se produza a aprendizagem dos conteúdos escolares, identificando seus obstáculos e seus elementos facilitadores.

Assim Bossa (1994, p. 66), afirma que o trabalho psicopedagógico, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta dentro de um projeto social mais amplo. A escola afinal é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.

A escola é responsável pela aprendizagem sistemática segundo Visca (1988, p. 78) quando afirma que a aprendizagem sistemática é aquela que se opera na interação com as instituições educativas, mediadoras da sociedade, órgãos especializados para transmitir os conhecimentos, atitudes e destrezas que a sociedade estima necessárias para a sobrevivência, capazes de manter uma relação equilibrada entre a identidade e a mudança.

Assim sendo pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre a formação do professor. Bossa (1994, p. 71) diz que a tarefa mais importantes na ação Psicopedagógica é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente. Assim, pois, as propostas de formação docente devem oferecer ao professor condições para estabelecer uma relação madura e saudável com seus alunos, pais e autoridades escolares, conforme a eterna

reformulação dos saberes, que se acredita sejam importantes para a vida dos homens em sociedade

Pensar no trabalho clínico, que se dá nos consultórios ou em hospitais, o psicopedagogo busca não só compreender o porquê do aprendiz não aprender, mas o que ele pode aprender e como. A busca desse conhecimento inicia-se no processo de diagnóstico. O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia, numa atitude investigadora, até a intervenção, com o objetivo da observação ou acompanhamento da evolução do aprendiz. Assim o tratamento requer procedimentos específicos que constituem a metodologia.

O trabalho clínico acontece em dois momentos especiais: a fase diagnóstica, com testes a servir de pistas para o saber e a fase de intervenção. A esse respeito Sara Pain (1992, p. 69) nos diz que o Diagnosticar não aprende como sintoma consiste em encontrar sua funcionalidade, isto é, sua articulação na situação integrada pelo paciente e seus pais. Desta forma, o eixo do diagnóstico será a articulação do sintoma, o sentido da ignorância no triângulo edípico.

E mais à frente continua Sara Pain (1992, p. 72) diz que o tratamento começa com a primeira entrevista diagnóstica, já que o enfrentamento do paciente com sua própria realidade, realidade esta que provavelmente nunca precisou se organizar em forma de discurso, o obriga a uma série de aproximações, avanços e retrocessos mobilizadores de um conjunto de sentimentos contraditórios. Os poucos assinalamentos realizados pelo psicólogo para orientar o motivo de consulta e a história vital, bem como as perguntas destinadas a confirmar ou descartar hipóteses plausíveis, chegam a ser para o paciente descobertas deslumbrantes e desencadeadoras de uma série de lembranças e de esquecimentos injustificáveis.

2.2.-Dificuldade de aprendizagem.

É de suma importância o papel dos educadores pais e professores nos processos fundamentais do desenvolvimento humano. É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la. Os pais e os professores estão sempre ensinando simultaneamente em diferentes níveis de consciência, e as crianças estão sempre aprendendo em diferentes níveis.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, portanto, é de suma importância que o professor conheça o processo de aprendizagem e esteja interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Os problemas de aprendizagem que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno, o que requer uma investigação no campo em que eles se manifestam.

Qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto à família da criança, para analisar situações e levantar características, visando descobrir o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno

aprenda. É importante ressaltar que, se o professor não conhece as manifestações próprias do pensamento infantil para as várias faixas etárias, terá dificuldades em identificar o estágio em que o aluno se encontra, podendo incorrer em erros de, por exemplo, considerar o animismo e o egocentrismo de um pré-escolar como problemas.

Os problemas de aprendizagem referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo (alunos multirrepetentes). Segundo Sara Pain um Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem (1985, p. 28) pode-se considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação.

Pela intensidade com que se apresentam os sintomas e comportamentos infantis, pela duração que eles têm na vida escolar e pela participação do lar e da escola nos processos problemáticos, fica difícil para o professor diferenciar um distúrbio de um problema de aprendizagem.

Portanto não é fácil encontrar uma definição clara e abrangente para designar problemas de aprendizagem. Esse enfoque surgiu com maior intensidade por volta dos séculos XVIII e XIX, com o grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da Psiquiatria. Mais tarde, o conceito de "anormalidade" começou a ser transferido dos hospitais para as escolas: crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem passaram a ser designadas como "anormais escolares", já que seu fracasso era atribuído a alguma anormalidade orgânica.

A ênfase nos aspectos afetivos da aprendizagem acabou levando os psicopedagogos a utilizarem um número exagerado de testes e de instrumentos de mensuração, na tentativa de encontrar pistas que os conduzissem a um diagnóstico. Portanto, estabelecer claramente os limites que separam problemas de aprendizagem dos chamados "distúrbios" de aprendizagem é uma tarefa muito complicada, que fica a critério do especialista na área em que a deficiência se apresenta.

Ao educador cabe apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, principalmente nas escolas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionados à problemática ambiental em que a criança vive.

Existem inúmeros fatores que podem desencadear um problema de aprendizagem. São considerados fundamentais:

- ♦ Fatores orgânicos: Saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doente), alimentação inadequada etc.

- ♦ Fatores psicológicos: Inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição etc.
- ♦ Fatores ambientais: O tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação etc.

Tanto o psicopedagogo como o educador não pode esquecer de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais ele deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores não impeçam de auxiliar a criança no seu processo de aprender. A criança é um todo e, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, precisa ser avaliada em seus vários aspectos.

A proposta do sistema educacional brasileiro é dar, para cada criança, a oportunidade de aprender tanto quanto sua capacidade permitir. No entanto, os alunos que apresentam distúrbios ou problemas de aprendizagem considerados como um grupo significativo, não têm essa oportunidade. Eles não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pelas escolas e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepentes. São crianças que precisam de um atendimento especializado e o sistema educacional brasileiro não tem lugar para elas.

Diante desta realidade procuraremos focar a dislexia como um distúrbio específico do indivíduo em lidar com os símbolos (letras e/ou números), para que esse indivíduo possa ser ajudado pelos professores na sala de aula. Os disléxicos precisam de tratamento especializado tanto quanto outros deficientes na área de linguagem, mas precisam, e muito, do auxílio do professor.

2.3.-Dislexia: Distúrbio de aprendizagem.

De acordo com Dacroce e Nicoli (2014), os distúrbios de aprendizagem na área da leitura e da escrita podem ser atribuídos às mais variadas causas.

Orgânicas: cardiopatias, deficiências sensoriais (visuais, auditivas), deficiências motoras (paralisia infantil, paralisia cerebral) deficiências intelectuais (retardamento mental ou diminuição intelectual) e outras enfermidades de longa duração.

Psicológicas: desajustes emocionais provocados pela dificuldade que a criança tem de aprender, o que gera ansiedade, insegurança e a autoconceito negativo.

Pedagógicas: métodos inadequados de ensino, falta de estimulação pela pré-escola dos pré-requisitos necessários à leitura e à escrita; falta de percepção, por parte da escola, do nível de maturidade da criança, iniciando uma alfabetização precoce; relacionamento professor-aluno deficiente; não domínio do conteúdo e do método por parte do professor; atendimento precário das crianças devido a superlotação das classes.

Socioculturais: falta de estimulação (criança que não faz a pré-escola e também não é estimulada no lar); desnutrição; privação cultural do meio; marginalização das crianças com dificuldades de aprendizagem pelo sistema de ensino comum.

Dislexia: um tipo de leitura que colocamos como causa porque provoca dificuldade específica na aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos, embora a criança apresente inteligência normal, integridade sensorial e recebe estimulação e ensino adequados.

Muitas são as causas descritas sobre as crianças disléxicas. Uma das causas mais discutidas diz respeito a déficits visuais ou auditivos, a um domínio pouco desenvolvido de fala e linguagem, a déficits neurológicos, a problemas gerais de saúde, a imaturidade, a fatores emocionais, familiares e sociais. E atualmente aponta-se para os métodos escolares e da postura pouco estimulante de muitos professores.

Devido à falta de informação dos pais, dos professores da pré-escola e à dificuldade de se identificar os "sintomas" antes da entrada da criança na escola, a dislexia só vai ser diagnosticada quando a criança estiver na 1ª ou 2ª série do ensino Fundamental. Nesse sentido, a dificuldade na leitura significa apenas o resultado final de uma série de desorganizações que a criança já vinha apresentando no seu comportamento pré-verbal, e em todas aquelas funções básicas necessárias para o desenvolvimento da recepção, expressão e integração à função simbólica, podendo ser tanto a nível visual quanto auditiva.

A dislexia, pois, segundo Antunha (2014), citado por Antunha (folheto nº.6, série ABD da Associação Brasileira de Dislexia s/d.). Representando um déficit na capacidade de simbolizar, começa a se definir a partir da necessidade que tem a criança de lidar receptivamente ou expressivamente com representação da realidade, ou antes, com a simbolização da realidade, ou poderíamos também dizer, com a nomeação do mundo.

Porém, na maioria das vezes, crianças com problemas de leitura mostra um padrão de desenvolvimento normal, não apresentam qualquer lesão cerebral aparente, frequentemente se saem bem na escola em outros assuntos que não a leitura. Apresenta ainda todos os requisitos necessários para uma boa aprendizagem: boas condições familiares, sociais econômicas, oportunidades escolares adequadas, nível normal de inteligência, ausência de comprometimentos físicos e/ou emocionais significativas. Porém, apresentam dificuldades para dominar a escrita e a leitura.

O uso do conceito de dislexia tem provocado muita confusão e controvérsia até aos dias atuais. Os primeiros pesquisadores do problema começaram empregando conceitos como dislexia, cegueira verbal, estereofossilização, legastema e muito outros para se referirem tal problema da leitura-escrita.

Assim sendo, distúrbios de aprendizagem de ordens diferentes, que podem estar afetando a leitura e a escrita de diferentes maneiras, passaram a ser sinônimos de dislexia. Porém, parece ter passado despercebido que, se por um lado a dislexia pode ser considerada como um tipo específico de distúrbio de aprendizagem, por outro lado, os distúrbios de aprendizagem não se limitam à dislexia. Na verdade, tal equívoco decorre de um problema de inclusão de classes, ou melhor, uma parte (a dislexia) está sendo confundida com todo (os distúrbios de aprendizagem).

Em razão de tal conceito estar unida sendo considerado de pouco conhecimento preciso, tem-se preferido o uso do termo distúrbio de leitura-escrita, referindo-se a uma classe abrangente de dificuldades, dentre elas está a dislexia. Cientificamente não há ainda uma compreensão mais detalhada sobre este termo, abrangendo desde problemas específicos de inversão da ordem das letras dentro de uma palavra, até grandes dificuldades para compreender e memorizar um texto lido. O Brasil, não conseguiu fugir de tal tendência supergeneralizada. E quando este termo começou a ser empregado nas escolas, tal conceito passou a ser considerado como uma doença, de sua vida.

Dessa forma, Dacroce e Nicoli, colocam que todos os comportamentos analisados detalhadamente. Quanto mais conhecimento se tiver sobre o processo de aquisição da leitura-escrita, mais preciso será o diagnóstico e caso o distúrbio se enquadra como dislexia deverá ter um atendimento específico.

A dislexia conceitua-se como um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal ou parietal occipital, geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende do sintoma leve ao severo. A dislexia é frequentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação, ainda, a dislexia afeta os meninos numa proporção maior que as meninas. A dislexia é uma deficiência de caráter lingüístico, e que deve ser abordada, no sentido de desenvolver habilidades de linguagem, principalmente aquelas ligadas ao processamento fonológico.

Em termos clínicos, é usado o termo distúrbio de leitura-escrita, pois possível ou não a identificação precisa de suas causas. Porém, nem sempre se consegue detectar determinantes causas com segurança, mas é possível encontrar na história da criança e nas circunstâncias atuais de sua vida, um somatório de fatores que podem ter uma forte correlação como as limitações apresentadas e trabalhar no sentido de e ou minimizar os déficits relativos ao processamento fonológico.

3.-Metodologia.

Para o desenvolvimento deste estudo se utilizou do enfoque qualitativo do tipo bibliográfico. Uma vez que o método qualitativo serve para compreender um problema de caráter humano e, ou social González, Fernandez e Camargo (2013). Ainda, o modelo bibliográfico fundamentar o estudo em idéias e ou teorias já

concebidas sobre a temática elaborada para que se possa analisa-las e surja novas análise a partir das mesmas.

4.-Discussão dos Resultados.

A aprendizagem depende de uma habilidade tão complexa quanto a de ler e escrever depende de uma série de fatores que, funcionando de maneira integrada e independente, tornam possível tal aquisição pela criança. Entre os fatores mais importante pode-se citar a capacidade de usar a linguagem e de conhecer suas características, a inteligência familiar, as condições afetivas, o interesse e motivação para novas aprendizagens, assim como a qualidade da intenção escolar. Alterações em alguns destes fatores pode prejudicar no processo de desenvolvimento.

Quadro 1: Diagnosticando as dificuldades de aprendizagem: Leitura e escrita.

Atividades:	Habilidades de:
Para que a leitura ocorra, é preciso compreender se há uma relação entre os símbolos (significantes) e aquilo que eles simbolizam (significado). A criança precisa:	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel da escrita enquanto um sistema de representação da linguagem oral e seus usos sociais; • Ser capaz de usar e compreender linguagem; • Reconhecer os sinais gráficos e diferenciá-los entre si; • Compreender que a escrita é organizada especialmente de um modo particular, seguindo uma direção da esquerda para a direita, tanto na formação das palavras, na formação das sentenças assim como na estruturação geral do texto; • Reconhecer um conjunto de letras como uma palavra escrita e transformá-la na palavra correspondente na oralidade; • Compreender o sistema ortográfico, ou seja, o conjunto de regras que regula a transformação de sons em letras e letras em sons a passagem do oral para o gráfico e vice-versa; • Compreender o papel da pontuação na organização e significação do texto; • Buscar a compreensão do texto; • Buscar as intenções e o ponto de vista de quem escreveu, e • Ter uma postura de refletir ou pensar sobre o que foi lido.
Crianças com pouco domínio da leitura apresentam as seguintes dificuldades:	<ul style="list-style-type: none"> • Não conhecimento ou pouca familiaridade com os símbolos gráficos, o que provoca dificuldades de reconhecimento e diferenciação entre os mesmos, assim como sua correlação com o som correspondente; • Falta de fluência, isto é, as dificuldades para reconhecer ou discriminar as letras acabam por alterar a fluência ou fluxo continuado da leitura; • Velocidade da leitura; • Lenificada em razão das dificuldades em lidar com os símbolos gráficos; • Rapidez, dificultando a compreensão do que está escrito e, em geral, acompanhada de uma série de alterações como omissão, substituição ou distorção das palavras ou trechos do texto; • Não-compreensão ou desconhecimento do sistema de pontuação e de seu papel na estruturação dos textos; • Folhas de compreensão;

	<ul style="list-style-type: none">• Empregos de estratégias inadequadas de interação com o texto;• Leitura estritamente limitada ao sentido literal das palavras;• Leitura acentuadamente dedutiva, com o leitor pouco se prendendo ao texto e, praticamente, procurando “adivinhar” o que está escrito.
Algumas capacidades necessárias na escrita:	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a escrita como um modo de representação da linguagem oral;• Conhecer as letras e o valor sonoro das mesmas;• Identificar, na fala, os sons que formam as palavras e fazer a correspondência entre sons e letras, o que implica a consciência fonológica;• Compreender que existe uma variação entre o modo de falar e o modo de escrever;
Conhecer o sistema ortográfico da língua portuguesa é necessário:	<ul style="list-style-type: none">• Identificar a existência de sons que são representados por uma única letra;• Identificar a existência de sons que podem ser representados por diversas letras;• Identificar a existência de letras que podem simbolizar mais do que um som;• Dominar o uso da linguagem;• Compreender o papel da pontuação e as formas de organizar os textos:• Planejar, antecipar e desenvolver uma narrativa;• Buscar coesão e clareza no relato;• Considerar as características do leitor;• Auto corrigindo-se, sendo capaz de reescrever o texto;• Diferenciar entre os “estilos” típicos da expressão por meio da oralidade e os “estilos” característicos da expressão escrita.

Fonte: Dacroce e Nicoli (2014).

A memória é outro fator que prejudica o processo de leitura, na qual dificulta a retenção e a compreensão daquilo que foi lido. Porém, é importante lembrar que a memória não é um depósito de palavras que ficam estocadas para serem processadas. Quando lemos ou ouvimos não é possível guardar tudo o que foi lido ou dito na sua seqüenciação, mas conseguimos guardar ou reter a essência daquilo que foi dito e é isso que é necessário. Assim, da mesma forma que a leitura não corresponde a uma mera decodificação dos símbolos gráficos, a escrita também não se reduz ao processo inverso de codificação, ou melhor, de simples transformação de fala e escrita. Embora, a escrita corresponde a um sistema de representação da oralidade, ela não se limita a ser uma transição daquilo que é falado possuindo características próprias que precisam ser compreendidas pelas crianças que aprendem a escrever.

É possível observarmos uma variedade de dificuldades em relação à escrita que pode variar em termos de extensão e profundidade. Podem apresentar problemas de ordem ortográfica ou limitações significativas em todos os aspectos envolvidos com o domínio da escrita. Para compreendermos a origem de tais dificuldades é necessário levar em consideração a natureza e as próprias características da linguagem escrita.

Muito se acredita que a aprendizagem da leitura e escrita depende do desenvolvimento de algumas habilidades tidas como pré-requisitos que garantem a prontidão para a alfabetização. Entre usar habilidade pode-se citar a coordenação motora. (Motricidade fina); a percepção visual e auditiva; a dominância lateral e o conhecimento de noções espaciais "direita e esquerda".

Tais habilidades são necessárias mais não suficientes. A escrita possui características próprias enquanto sistema de comunicação que divergem daquelas características típicas da oralidade. A escrita exige novas formas de raciocinar e de organizar o pensamento. Dessa forma, não bastam habilidades perceptivo-motoras, mas o desenvolvimento de formas particulares de pensamento e de simbolização implícitas na escrita e que não são necessárias na oralidade. Podemos descrever mais alguns dos problemas encontrados na escrita:

Conhecimento elementar das relações entre letras e sons;

Falta de compreensão ou de domínio do sistema ortográfico;

Dificuldades para organizar o texto espacialmente e para empregar a pontuação;

Dificuldades na construção de narrativas que podem ser caracterizadas por ausência ou falhas de planejamento ou antecipação, por ausência de clareza e coerência, por limitações na capacidade de desenvolver ou explorar um tema ou, ainda, em razão de limitações de ordem gramatical; Não-conhecimento ou domínio ainda elementar dos estilos próprios da escrita; Ausência dos procedimentos de autocorreção ou de reescritura do texto.

5.-Conclusão.

De acordo com o estudo percebeu-se, que, para a criança aprender a ler e escrever, ela precisa desenvolver novos modos de representar e compreender a realidade. É preciso que ela tenha uma boa capacidade de compreensão e expressão oral uma vez que as habilidades exigidas para o domínio da leitura-escrita não estão implícitas, no uso da linguagem oral. É que ela desenvolva formas particulares de interagir com textos escritos, assim como desenvolver novas maneiras de se expressar, de acordo com os modos próprios da escrita. Ainda, no ensino aprendizagem da leitura e da escrita, muitas crianças apresentam dificuldades para evoluir neste processo. Neste caso, se faz necessário se fazer inferências para a atenção diferenciada e ou até individualizada que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Deste modo, se faz necessário entender a dificuldade e o grau de dificuldade que o aluno apresenta se está relacionada diretamente a ela mesma em quais dos

aspectos o maior problema como: nos déficits, percentuais, insuficiência no desenvolver, da fala, distúrbios emocionais e assim por diante. Assim é possível compreender a respeito da linguagem, principalmente sobre os problemas de ordem metodológica, de ordem social e econômica, e a questão que envolve o próprio dejetivo a ser conhecido, ou seja, a linguagem escrita com suas peculiaridades. Assim sendo, os profissionais da educação devem manter-se enquanto mediadores fazendo inferências junto a criança para melhorar a aquisição da leitura e escrita, para que o significado possa ser construído no que diz respeito aos processos cognitivos e linguísticos necessários para que a criança deixe de ser unicamente falante de uma língua, mas torná-lo escrevente da mesma língua.

Contudo, quanto mais conhece a respeito da natureza e complexidade da linguagem escrita, pode-se cada vez mais entender as transformações que ela exige para melhor atuação na prática para saber como funciona este processo na mente de cada criança. Assim sendo, aumenta-se a capacidade de analisar e compreender os distúrbios que afetam a aprendizagem da leitura-escrita.

6.-Bibliografía.

- Antunha, E.L.G. (2014). *Dislexia: implicações diagnósticas*. (ABD). São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia. S/d. Série ABD, folheto n°.6.
- Bossa, N.A. (1994). *Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dacroce, M., Nicoli, V.V. (2014). *Informe Psicopedagógico de uma avaliação institucional e informe Psicopedagógico de um estudo de caso clínico*. Revista FIGEEA, p. 77-121. N.3. Sinop: Imprenorte.
- Fagali, E., Vale, Z. (1994). *Psicopedagogia institucional aplicada à aprendizagem escolar: dinâmica e construção na sala de aula*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- González, J.A.T., Hernández, A.H., Camargo, C.B. (2013). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Granada: Adiciones Adeo.
- Pain, S. (1995). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Revista, (1998). *Associação Brasileira de Psicopedagogia sobre a Dislexia*. V.17. n.46. ABP: Novembro.
- Scoz, B.J.L. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Visca, J. (1987). *Clínica Psicopedagógica epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

O processo de reeducação aos reclusos da penitenciária de Benguela - Angola para moldar comportamentos indesejados.

(The process of re-education of prisoners in Benguela - Angola penitentiary to shape unwanted behavior.)

Domingos Cambuta

Complexo Escolar do I e II Ciclos BG 1015 CDTE Kassanji Benguela-Angola.

Páginas 144-155

Fecha recepción: 01-05-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado, junto a penitenciária de Benguela, considerando o número/frequência com que retornavam a prisão, assim, sendo, se buscou saber mais sobre os efeitos da reeducação as implementações aos reclusos da penitenciária de Benguela Angola, quanto mudança de comportamentos indesejados. O objetivo analisou as causas do comportamento reincidentes dos reclusos da penitenciária de Benguela, a hipótese suposta era a causa da desintegração familiar, situação sócio económica consubstanciada na fraca educação em valores, o desemprego como factor preponderante a comportamentos inadequados. Para tal utilizou-se o enfoque quantitativo e qualitativo do tipo descritivo para a coleta dos dados o questionário aos reclusos reincidentes e reeducadores, um guião de entrevista ao diretor do presídio e de um guião de observação das sessões de reeducação dos reclusos. A frequência a prisão se dá devido ao consumo exagerado de drogas, desemprego e da ineficácia dos métodos reeducativos.

Palavras-chave: comportamento; instrução; recluso; reincidência; reeducação

Abstract.

This study is a cut of the master's research, together with the Benguela penitentiary, considering the number / frequency with which they returned to prison, thus, if we tried to know more about the effects of re-education the implementations to prisoners of the Benguela Angola penitentiary, change in unwanted behaviors. The purpose of this study was to analyze the causes of recidivism of prisoners in Benguela penitentiary, the hypothesis supposed to be the cause of family disintegration, socioeconomic situation embodied in poor values education, unemployment as a preponderant factor to inappropriate behavior. For this purpose, the quantitative and qualitative approach of the descriptive type was used for the collection of the data, the questionnaire to the recidivist and recidivist inmates, an interview guide to the director of the prison and an observation guide for the re-education sessions of the inmates. The frequency of imprisonment is due to excessive consumption of drugs, unemployment and ineffective reeducation methods.

Key words: behavior; instruction; inmate; recidivist; reeducation

1.-Introdução.

O homem é um ser eminentemente bio-psicossocial, uma vez que só é possível viver junto do outro, partilhando em conjunto os conhecimentos, saberes experiências, valões, trocando ideias convictas a sua transformação. Nesta conjuntura cultural, o homem é capaz de exibir comportamentos desejáveis e não desejáveis, na medida em que, cada um na sua forma particular percepçiona, observa, sente, age e aprende de maneira diferente, em relação ao outro.

Desta feita, indivíduos há que demonstram comportamentos tanto ou quanto desviante que de certa forma perturbam a vivencia e convivência social. Moreno (2001), afirma que conviver significa em profundidade, descobrir riqueza da interpretação pessoal, descobrir no tempo a dimensão da amizade e do companheirismo trato pessoal e escala de comunicação e indispensável para se ter uma convivência harmoniosa (p.114).

A convivência é uma tarefa, uma obrigação e um compromisso que requer tempo e amadurecimento, aprende-se a conviver convivendo, assim como se aprende a esquecer esquecendo. Viver em harmonia com os demais depende de uma série de factores que podem e devem ser melhorados na área da personalidade, do carácter e da educação. À luz desta ideia, pode-se inferir que, viver em harmonia requer respeito, solidariedade, responsabilidade, confiança, amizade, alegria, sinceridade, amor para que o individuo em sua personalidade não tenha uma conduta que desemboque em comportamento negativo que o leve a estar privado de liberdade.

O indivíduo que pratica maus actos merece estar submetido a um processo de reeducação, em conformidade com a lei número 8/08 de 29 de Agosto, no seu artigo 12 ponto 2. No sentido de ganhar consciência moral e social.

A presente pesquisa busca mais informações sobre a realidade dos serviços prisionais do município de Benguela, relativamente a existência elevada de reclusos que manifestam comportamentos a reincidentes, constatação feita a quando do estágio pré-profissional efectuado na referida instituição.

Deste modo, a pesquisa incidiu sobre os processos e efeitos da reeducação que têm sido implementadas aos reclusos da penitenciária de Benguela Angola, para moldar seus comportamentos indesejados.

O objetivo geral buscou analisar o processo e efeitos da reeducação dos reclusos com comportamentos indesejáveis na penitenciária de Benguela, para moldar comportamentos indesejados.

Objectivos específicos buscaram 1: Descrever os fundamentos teóricos que sustentam o processo de reeducação de reclusos; 2: Identificar os factores que estão na base dos casos de reincidência dos reclusos na penitenciária de Benguela;

A hipótese levantada é a desintegração familiar e social, resultante da situação socioeconómica consubstanciada na fraca educação em valores e o desemprego, são alguns factores que podem concorrer para comportamentos inadequados.

2.-Fundamentação teórica.

Reconhece-se actualmente que a socialização é o processo pelos qual o indivíduo é absorvido pela cultura da sua sociedade. Fundamentalmente, é uma aprendizagem, visto que graças a ela, o indivíduo aprende adaptar-se aos grupos, normas e valores, isto é, aceitar as ideias e as condutas da sociedade onde se encontra (Pimenta, 1999 p. 84).

Como firma Thompson (1976, p. 98), o corpo e a identificação dos ex-reclusos não são mortificados, porque após ser liberto o ex-presidiário sente dificuldade em estabelecer relações interpessoais, como consequência das experiências carcerárias. O retorno ao mundo liberto é um período de transição do que causa sofrimento ao indivíduo, a adaptação ao mundo livre exige uma reassignificação de crenças e valores na maioria das vezes antagónicas aos assimilados durante o período de aprisionamento.

Se no estabelecimento prisional, as pessoas devem ser passivas e submissas as regras institucionais, no mundo liberto, é importante que haja autonomia, se nas penitenciárias, os reclusos resolvem uma situação conflituosa por meio da força e da dominação, nas relações interpessoais no mundo externo, é preciso certa diplomacia.

Para compreensão da situação do ex-recluso basta analisar que nas celas, a desconfiança, é um sentimento sempre presente, quando na vida familiar é indispensável a confiança e o auxílio mútuo. São inúmeros os aspectos que divergem entre uma cultura e outra, o que torna o indivíduo estranho ao seu próprio local de origem, como pássaro que após ser retirado e aprisionado em uma gaiola não mais consegue retornar ao seu ambiente natural.

O mundo do ex-recluso, é marcado por violência e agressões não apenas de ordem física uma das suas consequências, a assimilação da cultura prisional pelo interno por meio de um processo descrito como personalização. É um fenómeno que sempre constitui fonte de preocupação por parte dos sociólogos, psicólogos, psiquiatras, entre outros e revela a forma como os ex-reclusos são moldados e transformados pelo ambiente institucional em que vive.

A vivência no complexo carcerário traz consequência irritáveis na vida do indivíduo, estas não se limitam à vida existente no interior das grade" como se diz na linguagem popular, muito pelo contrario, mesmo depois da libertação, o ex-recluso sofre dificuldade em se adaptar á nova realidade, isso me virtude da assimilação da cultura prisional que muito se diversifica da sociedade liberta, como consequência, há um alto índice de reincidência criminal, uma das grandes preocupações desta

problemática, é muito mais com mudança súbita que ocorrem nas acções quotidianas do ex-recluso, após a sua liberdade.

O comportamento social do indivíduo ex-recluso é em certa medida, dependente da atitude da sociedade para com ele e por sua vez das próprias famílias, porque muitas situações do recluso mostram serem aparentemente afastados pela própria sociedade em geral, onde independentemente das razões da pena, este perde os amigos e quando isso acontece não há outra solução que inclinar-se novamente a delinquência.

Do exposto o grupo infere que, o homem é um ser que pode mudar de atitudes e comportamentos. Isto é para dizer que pode ter um comportamento digno e não digno. O não digno implica várias situações anómalas, tais como: roubo, assalto, consumo de drogas entre outras desembocam em cadeia. E muitas ainda, a pois o cumprimento das penas, voltam a cometerem os mesmos erros (homem como comportamento reincidente). Mas a sociedade não para de o educar e reeducar, com vista a ter a consciência social e moral.

2.1.-A Prisão e o Melhoramento moral do recluso.

Helena, Cláudio Fragoso (1993, p. 92), afirma que o encarceramento é uma forma de punir os malfetores e de proteger os cidadãos das suas acções. Mas o princípio subjacente ao sistema é o de milhar o indivíduo de maneira a que este possa ter um papel digno e decente na sociedade. Será que as prisões em este efeito, os que nela se encontram por determinado período de tempo? Os dados sugerem que não.

Os reclusos já não são de um modo geral maltratados fisicamente, como era prática comum antigamente, embora os espancamentos não sejam de todos desconhecidos, mesmo em prisões de mulheres. Contudo os reclusos podem sofrer de muitos outros tipos de privações. Não só são privados da sua liberdade, mas também de um entendimento apropriado, da companhia de seus familiares e amigos, das suas roupas e de outros objectos pessoais. Vivem com frequência em lugares apinhados, tem de aceitar procedimentos disciplinares severos e a regulamentação das suas vidas diárias. Viver nessas condições tende a erguer uma barreira entre o recluso e a sociedade, em vez de ajustar o comportamento dos mesmos às normas da sociedade.

Os reclusos têm de se adaptar a um ambiente bastante diferente e os hábitos e atitudes que aprendem na prisão são exactamente o oposto dos que deveriam adquirir. Podem, por exemplo, desenvolver uma aversão contra os cidadãos, tremer e a aceitar a violência como normal, adquirir contacto com criminosos experientes que mantêm depois de cumprida a pena e desenvolver dotes para o crime que anteriormente não possuía. Assim, não constitui suprema que os níveis de reincidência sejam bastante altos.

Embora as prisões não pareçam ter sucesso na reeducação dos reclusos, é possível, contudo, que dissuadamos outras pessoas de cometer crime. Apesar daqueles que já estiveram presos que não se deixem dissuadir, as condições desagradáveis da vida na prisão podem muito bem desencorajar outros. Há aqui um problema de solução quase impossível para os reformadores prisionais. Fazer com que as prisões sejam lugares desagradáveis ajuda de reeducação das prisões sejam extremamente difíceis de alcançar. Quanto menos desagradáveis forem as condições da prisão, mais a encarceração perde o seu efeito dissuasor.

Os autores aferem e inferem que a prisão constitui um lugar que vista proteger e recuperar ou modelar a indivíduo, em termos de comportamentos não dignos para ter uma dignidade e identidade pessoal e poder exercer o civismo e a cidadania.

2.2.-A educação e o trabalho para reclusos e seus fundamentos.

Para Mirabete (2002, p. 73), defende que em um estado democrático cada um pode ter os valores, certos ou errados. Ninguém, nem mesmo o estado pode obrigar quem quer que seja a ter determinado valor como correcto. Mais ainda que se admitisse o cabimento de uma "ressocialização" é de ponderar-se que ela muito pouco funciona. Basta verificar a quantidade de indivíduos hoje presos que apresentam algum envolvimento anterior com infracções penais (são a grande maioria) embora tecnicamente primários.

Questiona-se, portanto a pena como uma função educativa, aqui entendida como uma medida do Estado, a qual não pode ser utilizada para compelir o indivíduo a pensar desta ou daquela forma, pois isso se constitui numa arbitrariedade. No caso, quanto ao facto de ocorrer uma "reinserção as avessas", isto é, de se promover políticas de desprisionamento para aliviar a superlotação, é de lembrar que isso por si só não vai melhor os índices de reincidência ou de criminalidade. Além do facto de que estar condenado e encarcerado, independentemente do tempo já serve estigma, a verdadeira reinserção só será possível se os sistemas prisionais oferecer educação de qualidade, voltada para a vida e trabalho digno e adaptado ao mercado ao qual se vai integrar, além do acompanhamento do ex-presos.

A educação e o trabalho são os melhores meios para propiciar a reeducação a recuperação dos reclusos reincidentes, considerado como porta de entrada para a sua reinserção social. Para os reclusos, a educação e o trabalho, porém, não podem ser vistos como uma concessão ou benemerência. Não se trata, portanto, de exercício de filantropia por parte de alguns ou concessões do Estado, pois são direitos previstos em lei carecendo tão-somente de exigir-se sua complementação ou observância.

É de relevo neste capítulo, quanto "A assistência educacional que deve ser uma das prestações básicas mais importantes não só para o homem livre, mas também aquele está internado, constituindo-se neste caso, em um elemento do tratamento penitenciário como meio para a reinserção social". Continua ainda Mirabete (2002, p. 84) referindo-se a "educação, como direito de todos e dever do Estado e da família,

deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa seu preparar o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A lei Penal em muito dos países prevê e garante o direito à educação em qualquer que seja a idade ou condição jurídica, conceituando-a como um direito público subjectivo. A Declaração dos Direitos Humanos no seu artigo 26º, prevê a Assistência Educacional e informa que, esta deve abranger a instrução escolar e também a formação profissional, obrigatoriedade do ensino de primeiro grau e como elas podem ser realizadas.

Ainda, o mesmo artigo preconiza os direitos e deveres do condenado e do internado, determinando a assistência ao preso coo dever do Estado, objectivando prevenir o crime a orientar o retorno à convivência em sociedade. Nela aparece também, claramente, a atribuição à sociedade civil organizada de auxiliar no acompanhamento da execução da pena, colaborando com o estado. Apesar do teor dos aferidos orientarem para uma prática voltada para a garantia dos direitos da dignidade do preso, e a preocupação da inseri-lo na sociedade, o que realmente se observa é um total desrespeito às suas determinações.

Já o ensino profissionalizante não possui o carácter da obrigatoriedade concernente ao ensino fundamental, mas deve ser igualmente estimulado nos ambientes prisionais e sua importância não deve ser relegada a segundo plano. É evidente que a reinserção na sociedade, vai depender das condições de conseguir um emprego e por isso o ensino profissionalizante não deve ser relegado a segundo plano.

Não é demasiado frisar que, tanto o ensino fundamental quanto o ensino profissionalizante, estarão sedo apresentados pela primeira vez a alguns indivíduos, infelizmente, dentro do sistema prisional. Quanto ao trabalho dos reclusos, cumpre destacar que para Mirabete (2002, p. 102), “O trabalho do condenado, é um dever social e condição de dignidade humana e tem a finalidade educativa e produtiva”. Isso reafirma o carácter social e sua dignidade, contrariando correntes que defendem como um agravante da pena.

Trisotto (2005, p. 68) o trabalho é considerado pelo preso como um valor negativo e a remuneração um valor positivo. A união destes dois valores faz com que o interno associe o meio trabalho(com o fim (dinheiro)). É inevitável que as leis penais têm carácter punitivo e o objectivo de inibir a prática de novos crimes, mas é inegável também que seu conteúdo prima por artigos que preconizam direitos importantes, como o direito à educação e ao trabalho, dentre outros. O grande desafio consiste em criar condições efectivas para que aconteça a implantação ou a observância de condições mínimas dos requisitos previstos em lei.

O grupo infere que, a Educação e o Trabalho prisional mais do que instrumentos fundamentais e um direito conferido aos presos, formando uma linha paralela de coexistência, onde um não existe sem outro, estabelecendo deste modo uma

reabilitação sólida para a sua integração na sociedade. Instrução e ensino como fatores que influenciam o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Para Netto (1987, p. 8), instrução e ensino são muitas vezes empregados como sinónimos de educação. Embora seus significados se assemelham sob diversos aspectos, convém distingui-los. Educação, palavra mais abrangente, refere-se às múltiplas influências recebidas a partir do nascimento, que conduzem cada indivíduo, de etapa em etapa, a autonomia e a plenitude do status adulto. Compreende todos os aspectos do desenvolvimento individual físicos intelectuais e morais e a socialização do indivíduo.

Instrução, termo mais limitado, designa a parte da educação que ocorre de modo intencional, sistemático e planeado. Envolve tanto a aprendizagem do indivíduo como o ensino pelo professor, ou por quem faz às vezes do mestre, como um livro didático, a televisão ou num computador. Netto (1987, p. 12) "a instrução é um esforço deliberado, cuidadosamente planeado, para produzir resultados de aprendizagem cuidadosamente descritos. Instruir, portanto, significa organizar um conjunto de experiências variadas a fim de obter os resultados previstos. O professor age como monitor do processo de instrução e participa actividade e intensamente desse processo.

Ensino é essencialmente uma relação de ajuda ou auxílio impessoal, na qual alguns que dispõem de mais experiência e mais conhecimento influencia outras pessoas de várias maneiras: Lecciona, orienta, mostra explica, demonstra, exemplifica, pergunta, responde, estimula, corrige, dirige debates, supervisiona, esclarece, prepara, propõe e acompanha actividades, incentiva e guia quem aprende quanto ao uso adequado e matérias e recursos, facilita a compreensão e o desempenho adequado, fornece os preceitos ou fundamentos de uma ciência, técnica, arte ou habilidade.

O bom ensino requerer planeamento, instrução propriamente dita, medição do progresso individual na aprendizagem e avaliação geral. Para tanto, é indispensável: (1) formular alvos, seleccionar conteúdos e especificar objectivos; (2) criar, usar ou modificar estratégias e táticas de instrução, seleccionar e empregar as matérias apropriados; (3) seleccionar, criar e aplicar medida de aprendizagem individual, organizar e analisar os resultados obtidos dessa forma; (4) realizar uma avaliação geral da adequação dos objectivos estabelecidos ara o ensino, da eficiência da instrução e da validade e precisão dos recursos empregados para a medida do progresso individual na aprendizagem.

Segundo Duncan, Netto (2000, p. 18) consideram seis condições ou requisitos que são reconhecidos como fundamentais para o ensino: (1) o ensino requerer um profissional, um orientador capaz de tomar decisões racionais, humanas e criativas em relação ao acto de ensinar, (2) o propósito essencial do ensino é facilitar a aprendizagem do indivíduo; (3) aprendizagem do indivíduo deve ser medida por meio de observações que comprovem mudança ocorridas no seu comportamento; (4) o acto de ensinar é um processo complexo e sofre a influência de um campo de força

do qual o orientador só tem consciência parcial e que só pode controlar parcialmente; (5) o ensino é uma actividade que pode ser descrita e analisada, e não uma arte misteriosa, enigmática e secreta; (6) A fim de rever e aperfeiçoar seu próprio ensino, orientador deve saber-se em evidência objectivas desse ensino e do efeito exercido na aprendizagem dos indivíduos. Em resumo, ensinar é promover a aprendizagem nos indivíduos. Em resumo, ensinar é promover a aprendizagem nos indivíduos.

Para tanto, o orientador, além de assenhorear-se plenamente do conteúdo correspondente á área em que trabalha e dominar os recursos metodológicos adequados, deve saber o que é a aprendizagem, como esta ocorre dentro de cada aprendiz, quais são factores e condições que facilitam a aprendizagem e os que podem dificultá-la ou impedi-la, e como verificar se os indivíduos efectivamente aprenderam o que lhe foi ensinado.

No ponto de vista do grupo, a instrução e o ensino tem uma reacção, porém, o primeiro exige um profissional ou orientador, enquanto o segundo se exerce dando ajuda um indivíduo. O recluso é um indivíduo que precisa de instrução e ensino para que mude das suas atitudes e comportamentos com o fim de amanhã servir sociedade. Papel e competências dos Reeducadores em Instituições Prisionais.

Acredita-se que este tema pode ser para todos os envolvidos em processo educacionais, instigante e apaixonante. A pesquisa, a reflexão sobre os processos de formação, qual o "papel" ou as competências sociais, a discussão sobre as reais possibilidades de intervenção social e suas limitações, as dificuldades e conquistas, dentre outras, devem ser uma prática constante entre todos os agentes envolvidos em processos educativos, tanto em comunidades, como de programas de formação em geral.

Pode ser citado como exemplo o que acontece na maioria das instituições prisionais em que uma gama de agentes sociais se apresenta para desenvolver trabalhos os mais diversificados. Na linha tida como "da educação" a maioria dos participantes são mulheres, com formação superior, nem sempre com formação específica, isto é, no sentido compartimentado ou de disciplinas, aqui compreendidas como Pedagogia, Letras, História, (ligadas mais ao ensino formal), como também estudantes universitárias das áreas de Assistências Social, Psicologia Jornalismo, Enfermagem, ou ainda educadores ligados a universidades, em busca de subsídios para "monografias" ou trabalhos académicos diversos.

O que surpreende é que muitos deles não são necessariamente "professores", mas demonstram uma potencialidade como educadores sociais que contradiz as "regras" ou conceitos preconcebidos sobre o assunto em questão em questão, e suas práticas marcadas pelo comprometimento e capacidade de motivar e mobilizar superam a dos profissionais formados em cursos ditos específicos, como Pedagogia, e Sociologia.

No tocante a outras formas de actuação dos agentes comunitários, depara-se com actividades que vêm ao encontro das necessidades da população carcerária, desde

temas ligados à saúde, com doenças transmissíveis sexualmente e síndrome de imunodeficiência adquirida, drogas, convivência, como também, educação, trabalho, reinserção social, solidariedade, cidadania e outros, incentivando-se a participação dos reclusos, com inserção em grupos de teatro, trabalhos grupais e individuais. Tais actividades são oportunidades de acordo com a concepção ou metodologia defendida pelos grupos, entidades que representam, organizações não governamentais ou educador da rede formal de ensino, o que leva a pensar que, o que realmente encontra nas práticas educativas ao as características pessoais, a visão própria que cada um tem sobre o ser humano, a sociedade, o mundo, independentemente da organização, projecto ou programa ao qual está vinculado.

No tocante aos valores subjectivos que movem os agentes sociais parece que, as pessoas que se legitimam como tal apresentam geralmente atitudes positivas ou sobram sentimentos como; amor, solidariedade, paciência, disposição para e servir, espiritualidade aguçada, compromisso social e político, ou então piedade, compaixão, parentalismo, consciência ingénuo aliada a certa "pretensão de salvar" os homens ou oprimidos, dependendo como já se citou, do enfoque do organismo social ou do programa ao qual pertencem ou defendem, ou da visão particular que move a prática de cada agente, o que faz com que se criem espaços onde se estabelecem verdadeiros fóruns de desumanização ou de humanização das relações entre os homens.

Dessa forma parece essencial que se criem espaços onde impere o diálogo, a troca de "saberes" ou experiências e que aos valores subjectivos se somem outros factores necessários ao processo, tais como o desenvolvimento de: competências técnicas, conhecimento científico e ao "treino" constante de uma prática consciente, crítica e política. A aliança, a interacção entre os valores objectivos e subjectivos, acima descritos é que vão formar um agente com o "perfil ideal" para actuar em processo de educação continuada em comunidades, seja ela comunidade prisional ou outra qualquer, auxiliando realmente no processo de transformação da mesma, interferindo na ordem social vigente, tornando-a mais justa e igualitária.

Ainda, a contribuição importantíssima e fundamental do educador Paulo Freire, em toda a sua obra, ressaltando virtudes ou competências necessárias ao agente comunitário, dentro de uma praxis de superação da situação histórica da opressão e a construção colectiva de uma educação libertadora. Freire (1987, p. 73) marca definitivamente a educação popular, uma proposta de libertação do homem e o combate a todas as formas de desumanização da vida e dos seres humanos, pregando que é no diálogo crítico e permanente que nossa prática se sustenta e se firma. Sua obra pedagogia do oprimido, pode-se constituir em leitura recomendada e incentivada e fonte de reflexão nos processos de formação de educadores.

Necessário se faz registar também a questão da ideologia que move os organismo ou organizações responsáveis pelos programas, projectos ou outras denominações pedagógicas, e conseqüente, move os educadores que neles estão inseridos, além, é claro da ideologia pessoal ou filosofia de trabalho e valores. Os quais

inegavelmente impregnam todo trabalho educativo, consciente ou inconscientemente.

A elaboração de “pacotes” modelos, manuais ou guias” a serem aplicados ou desenvolvidos em cursos de capacitação ou formação de educadores, ou a eles disponibilizados para aplicação em suas actividades educativas, normalmente planejados e disponibilizados pelos concebedores ou coordenadores da organização, os quais geralmente asseguram uma pretensiosa melhoria qualitativa da educação, são no mínimo temerários. Há certamente necessidade de organização, planeamento, escolha de conteúdos ou eixos temático. Inerentes ao desenvolvimento dos trabalhos, mas certamente devem estar aliados às características do meio, aqui atendidas, como comunidade, educador e educando, caso contrario se configura numa prática autoritária ou com ela se confunde.

Nos processos de formação de formação, portanto, seria aconselhável priorizar o desenvolvimento de atitudes e habilidades, a reflexão, a reflexão da prática colectiva a individual, a problematização e a busca de soluções conjuntas, por serem mais importantes do que somente a transmissão de conteúdos programáticos. Os autores aferem que o reeducador tem um papel preponderante na recuperação de valores, atitudes e comportamentos dos reeducadores (reclusos), na sua humanização das relações entre os homens. Desta feita, o reeducador deve ter competências didáctica e pedagógica para favorecer a capacidade interactiva, emocional e comunicativa.

3.-Metodologia.

Deste modo, o estudo caracterizou-se por uma pesquisa não experimental, tendo como abordagem quantitativa de carácter descritivo. A abordagem quantitativa proporcionou a colha dos dados por meio dos inquéritos (questionários e entrevistas) possibilitou verificar a quantidade de reclusos reincidentes, reeducadores e os serviços prisionais de gestores (membros da direcção) da Penitenciária de Benguela Angola no intuito de moldar comportamentos indesejados.

Na fundamentação metodológico, escolheu-se autores de referência no assunto como Sampieri et. al. (2006); Marconi e Lakatos (2011), às normas da American Psychological Association APA. Para consolidar o nível teórico da pesquisa de campo, pautou-se em levantamentos bibliográficos fornecidos por estudiosos do assunto, bem como, ampara-se com os conteúdos legais e normativos pertinentes. Para o presente estudo, optou-se por uma amostra probabilística aleatória, em que uma pessoa ou grupo de pessoa, mas sim, dar oportunidade à todos os sujeitos participarem.

4.-Discussão dos resultados.

As sessões observadas no estabelecimento prisional de Benguela permitiram-nos de certa forma ter uma imagem real da situação dos reclusos reincidentes em termos de reeducação, que de certo modo consideramo-lo num bom caminho mas que ainda

assim carece que melhorem, diversificando os procedimentos de actuação dos reeducadores, melhorar a comunicação.

A tabela a seguir, descreve a população e a amostra indicada neste estudo.

Tabela 1: População e amostra.

Sujeitos	População	Amostra
Reclusos	140	28
Reeducadores	399	12
Gestores	2	1
Total	541	41

Fonte: A própria pesquisa (20/09/2015 a 20/03/2016).

Tabela 2.-A questão: Quais são as causas que podem estar na base dos casos de reincidências dos reclusos na penitenciária de Benguela?

Opção	Freq.	%
A ineficácia dos métodos reeducativos aplicados	2	17%
O desemprego	4	33%
O consumo excessivo de drogas	5	42%
A receptividade das famílias do ex-recluso em relação a mudança de conduta	1	8%
Total	12	100%

Fonte: A própria pesquisa. (20/09/2015 a 20/02/2016).

De acordo os dados apresentados na tabela acima os reeducadores inquiridos, 2 (que equivale a 17%), disseram que é pela ineficácia dos métodos reeducativos aplicados, como causa que pode estar na base dos casos de reincidência, 4 (que corresponde a 33%), apontam o desemprego, 5 (equivalente a 42), assinalam o consumo excessivo de drogas e 1 (correspondente a 8%), respondeu que a receptividade negativa por parte da família pode estar na base dos casos de reincidência.

O grupo na sua visão pensa que, uma das causas relevantes que podem provocar a reincidência, são o consumo excessivo de droga, o desemprego e a desintegração das famílias. Com isto seria bom que após a sua liberdade o mesmo tivesse uma ocupação socialmente útil (estudo e ou trabalho).

5.-Conclusão.

A pesquisa constatou que a causa mais comum dos casos de reincidência dos reclusos na penitenciária de Benguela, configuram-se: no consumo excessivo de drogas, no desemprego e na ineficácia dos métodos reeducativos aplicados, a

receptividade das famílias do ex-recluso em relação a mudança de conduta e problemas familiares.

Pode-se considerar que a medida que os reeducandos vão participando das sessões de reeducação a tendência é ocupar os reclusos em actividades socialmente úteis, com vista a mudança de suas atitudes e comportamentos, por via da formação em actividades de fácil integração, como por exemplo, a canalização, electricidade; a organização e execução de actividades laborais, instrução académica, técnico-artística, desportiva e cívico-moral, visando proporcionar o desenvolvimento da consciência moral e social no indivíduo.

Contudo, o processo de reeducação dos reclusos não se efetiva pelo fato de não haver políticas públicas de acompanhamento, o perfil de formação dos reeducadores bem como os procedimentos de reeducação utilizados deixa a desejar, não é dos mais adequados; pois na sua maioria os reclusos apreendem muito pouco os temas abordados nas sessões de reeducação pelo fato de apresentarem um nível de formação muito baixo.

6.-Referências.

- Declaração dos *Direitos humanos*. (1993). *Entre a violência estrutural e a violência penal Fascículos de Ciências Penais*. 68 ed. Porto Alegre: Editorial.
- Duncan, H. (2000). *Código Penal Comentado*. 52 ed. Porto: Editora Renovar.
- Helena, C.F. (1993). *Lições de Direito Penal*, Parte Geral, 4 ed. São Paulo: Editora Forense.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 178 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marconi, M.A. e Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. 7ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Mirabete, J.F. (2002). *Manual de Direito Penal*. 172 ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3ª. Edição São Paulo: Editora Atlas.
- Thompson, A. (1976). *A questão penitenciária*. 5 ed., Rio de Janeiro: Abatroz.
- Trisotto, S. (2005). *O trabalho prisional como instrumento de reabilitação social*: Universidade Federal de Santa Catarina. 5 ed. São Paulo: Ática.

Aspectos preventivos en oncología infantil para una educación de calidad.

(Precautionary aspects in children's oncology to guarantee a high-quality Education)

Lucía Melero García
Universidad de Jaén, España.

Páginas 156-164

Fecha recepción: 01-06-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

El cáncer infantil en los últimos años está aumentando, por lo que es necesario establecer algunos aspectos preventivos sobre él, de ahí el objetivo general de esta investigación. Hay varios objetivos específicos relacionados con las dimensiones que se han medido a través de una escala Likert, para establecer algunas conclusiones, las dimensiones medidas han sido los tres tipos de tumores más frecuentes en niños/as, tumor en la sangre, tumor de huesos y cerebral, así como el interés de los docentes, medios a través de los que se informan y opinión de dichos docentes. Es de vital importancia que estos estén al día sobre esta enfermedad, ya que si tienen algún niño/a con cáncer le va a afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la relación con los demás compañeros también. Por lo cual, el docente debe estar en comunicación constante con los familiares y personal sanitario del niño/a.

Palabras-clave: tumor en la sangre; tumor en los huesos; tumor cerebral; opinión; medios de comunicación e interés de los docentes

Abstract.

Recently children's cancer cases have increased then it is needed to establish some preventive aspects. The main aim of this essay is to develop some of the. Various specific objective have been measured through ticket scale. To reach some conclusions, three dimensions on the most frequent type of children is tumors have been studied (blood tumors, bone and brain tumors). Meanwhile, teacher's interest most be considered in this essay.

It is of vital importance for teachers to be updated concerning children's illness as the learning process might be affected. It is essential for the teacher to keep in touch with the children family and doctors.

Keywords: blood tumor, bones tumour, brain tumour, opinion, mass media and teacher's concern or interest

1.-Introducción.

La investigación que presentamos trata sobre los aspectos preventivos en oncología infantil. La supervivencia global a los cinco años de un diagnóstico oncológico, se sitúa en torno al 75%. El Ministerio de Sanidad (2016) explica que en el año 2013, murieron en España 209 menores de 14 años debido al cáncer, esto indica que murieron cuatro niños/as a la semana debido a esta enfermedad, en 2014 la media era de uno de cada 450 jóvenes. Según Losa, Herrera et al (2016) la incidencia anual estandarizada de cáncer infantil en España es de 155,5 casos nuevos anuales por millón de niños de 0-14 años, lo que indica 1100 casos nuevos de cáncer infantil al año, es una incidencia similar a la del resto de Europa. Según Gcdsalceran, Amejide, Carulla, et al (2014) y Bonet, García, Poveda et al (2015) el cáncer infantil es la segunda causa de muerte después de los accidentes de tráfico. En conclusión, como expone Pascual (2017) en los últimos años, el cáncer en los niños/as está aumentando, por lo que hay que tener más prevención con él. Los avances en los tratamientos oncológicos infantiles han evolucionado desde el 2000 ya que están permitiendo una curación de estos procesos cercana al 80%. Esto indica que cada vez hay más niños enfermos de cáncer en las aulas. El personal escolar necesita tener más información y los padres llegan a sentir que sus hijos no reciben todos los servicios necesarios para reentrar a la escuela. Después de la enfermedad, al regresar al colegio, los niños/as necesitan que tengan un equipo de apoyo a nivel escolar.

2.- Historia de prevención en oncología infantil.

Según Ferrer (2018) los maestros necesitan saber si la enfermedad puede afectar al niño/a en su clase, como enfrentarse a esta enfermedad y las consecuencias del tratamiento relacionados con la educación. Según Grau (2001) los cánceres más frecuentes en los niños/as son cáncer en la sangre, tumor en los huesos y tumor cerebral. Por lo cual, estos junto el interés en oncología de los docentes, medios que utilizan para informarse de ello y la opinión manifestada sobre el cáncer infantil son muy importantes en la historia de oncología infantil.

- Leucemia: esta enfermedad se produce en la sangre a causa de una proliferación incontrolada de las células, las cuales son llamadas blastos (forma inmadura de las células antes de que aparezcan sus características definitivas) en la médula ósea.
- Tumor de huesos: hay dos tipos que suelen ser los más afectados en los niños, se denominan según en el hueso que se desarrolle el tumor. El sarcoma osteogénico, en él, los huesos más afectados son los largos de la extremidad superior (húmero) y de la extremidad inferior (fémur y tibia). El sarcoma de Ewing, es una forma de cáncer que afecta a los huesos largos y a los planos. Afecta a las edades comprendidas entre 10 y 25 años, los lugares más afectados son los huesos y pulmones.
- Tumores cerebrales: hay varios tumores cerebrales, según el tejido donde se desarrollen serán nominados y clasificados (astrocitomas, ependinomas,

meduloblastoma, tumor neuroectodérmico primitivo, etc) estos tumores tienen varios síntomas, los más habituales son convulsiones, cefaleas matutinas, vómitos, irritabilidad, cambios en los hábitos de comer o dormir, y somnolencia.

- Interés en oncología: como mantiene Cancer y Moreno (2016) el interés de los maestros en oncología es muy importante. Debido a que la escuela es un importante agente de socialización donde niños y niñas maduran para llegar a ser ciudadanos. Como expone Velázquez et al (2018) el interés de los docentes hace que los niños afronten mejor su enfermedad, ya que los ayudan a ello. Según Roque y Alfonso (2018) el interés de los maestros, es muy importante, por su alta incidencia y por las complicaciones que puede tener para el niño tanto en la salud como en lo psicológico. Según Robaina et al (2018) los maestros deben mantener interés en los niños de oncología, ya que es un paradigma de la docencia.
- Medios que utilizan para informarse de temas de oncología: hay varios medios por los que se pueden informar los docentes como son: revistas, libros de divulgación oncológica, diarios, televisión, internet y radio entre otras. Como mantiene Arboleda (2018) las TIC's son muy importantes, por lo que realiza un papel vital en el proceso de aprendizaje acerca de la oncología infantil. El desarrollo de estas hace que los maestros/as puedan aprender más acerca de oncología infantil. El hecho de saber más sobre este tema, conduce a los maestros/as a mejorar su rendimiento docente, respecto a los niños/as con cáncer.
- Opinión manifestada sobre el cáncer infantil: el tema de oncología puede abarcar varias opiniones por parte de los docentes. Como mantiene Pérez (2018) si los maestros/as se interesan sobre oncología y tienen motivación al respecto, harán que los alumnos/as mejoren en su aprendizaje. Según Ferrer (2018) la opinión de los docentes es imprescindible ya que vincula al alumno a la construcción de lazos sociales a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Guijarro (2009) el cáncer es una patología que supone el crecimiento y la multiplicación de forma anormal y descontrolada de células que, previamente, han mutado. Méndez et al (2004) explican que el cáncer infantil, posee características propias que lo distinguen del cáncer que tienen los adultos, por lo que necesita un tratamiento diferencial. Por otro lado, según Grau (2001) el cáncer no es una enfermedad única. Este concepto incluye diferentes procesos clínicos, con un comportamiento totalmente diferente, debido a un crecimiento incontrolado de las células, que mantienen la propiedad de invadir, destruir y reemplazar progresivamente los órganos y tejidos vecinos, así como de esparcirse al ser arrastrado por la sangre o corriente linfática y anidar los lugares lejanos del foco de origen. Este proceso se conoce con el nombre de metástasis. Como apoyo de las definiciones anteriores y con una connotación más general, la Real Academia Española (2014) mantiene que el cáncer es una enfermedad que se caracteriza por la transformación de las células, que proliferan de manera anormal e incontrolada. El cáncer es un grupo de enfermedades con diferentes pronóstico y tratamiento.

Según Martín et al (2013) tumor es una masa formada por el crecimiento de células anormales o la proliferación incontrolada de dichas células. Según Mildredis et al (2017) los tumores en niños/as muy pequeños suele ser difícil de detectar, debido a que el niño/a no expresa los dolores. Cuando el niño/a está en edad escolar, los maestros, familiares y personal sanitario, detecta que este manifiesta algún tumor, debido a los síntomas que presenta.

Por esta razón, la situación hospitalaria que mantenga no debe condicionar el acceso a una escolarización necesaria para su presente y su futuro. El aula y el docente tienen un papel imprescindible a la hora de realizar una buena enseñanza-aprendizaje. El docente debe ayudarle a mantener su ritmo académico y potenciar sus relaciones sociales. Son también importantes estas dimensiones por la coordinación que tiene que tener el docente con el personal sanitario y padres. Para saber qué objetivos y competencias, son las adecuadas. También para clarificar los estándares y tener conciencia de los que puede evaluar, desarrollar unas buenas actividades para la evaluación.

Por otro lado, Según Bolaños y Galarza (2017) los medios que sirven para informarse del cáncer son muy importantes, pueden aclarar las consecuencias de la enfermedad y decir cómo debe llevarse a cabo a la vez, que explican la seriedad de la enfermedad, prevención adecuada, factores de riesgo y diversos puntos de especialistas.

Según Grau (2005) la leucemia y los tumores cerebrales que presentan los niños/as es causa de absentismo escolar, por lo que es muy importante tener servicios que beneficia la continuidad escolar (aulas hospitalarias, enseñanza domiciliaria y adaptaciones en el centro escolar de referencia) también habrá que establecer un plan de trabajo individual que contemple la situación del niño y los posibles cambios que puedan ocurrir. Ello debe realizarse por todos los servicios educativos.

Los niños/as enfermos de cáncer que presentan mayores riesgos de tener complicaciones educativas son los niños/as con leucemia y tumores cerebrales. Según Barbosa (2002) el dolor es un síntoma que depende del tipo de cáncer, de su localización y clasificación de este, cuando hay metástasis el dolor es más complicado. Cuando es leucemia el dolor óseo se incrementa. Según Grau (2005) los niños/as con leucemia que están tratados con radiación craneal y quimioterapia tienen secuelas neurológicas que influyen en el aprendizaje, por lo que este será más difícil, esto es causado por problemas en el desarrollo del lenguaje, coordinación motora fina y gruesa, memoria a corto y largo plazo, y lapsos de atención. Estas dificultades del aprendizaje se expresan en la lectoescritura, matemáticas, audición y lenguaje. Como mantiene Schorr-Ribera (1993) la leucemia, tumor cerebral y tumor de huesos, presentan alteraciones en el colegio, por lo que el maestro debe tener en cuenta:

-Conductas regresivas: las que incluye chupar el dedo pulgar en clase, accidentes de vejiga o vientre, llamar la atención y depender de un profesor o compañeros de clase.

-Modelo y ansiedad: incluye aislamiento en el recreo, incapacidad para participar en juegos o deportes de patio, miedo a trepar o a caer, gimoteos / lloros e hiperactividad.

-Depresión: tristeza o palidez, llorar en momentos inadecuados, hipersensibilidad, fracaso escolar, incapacidad de participar en las discusiones de clases, dolores de cabeza y estómago, quedarse dormido en clase, e incapacidad para concentrarse.

-Enfado: ataques incontrolados de temperamento, peleas en el recreo, comportamiento desafiante y ataques de celos.

Como indica Schorr-Ribera (1993) el maestro tiene que apaciguar los trastornos que manifiesta el niño/a a través de: animar al niño a expresar sus sentimientos, desviar la ira hacia actividades físicas, favorecer las amistades en el patio, reforzar la toma de decisiones, evitar los gimoteos y lloros, reaccionando con cariño, no castigarles por la pérdida de control de esfínteres, permanecer calmado durante los ataques de ira, canalizando las reacciones desproporcionadas hacia actividades positivas, pedir que algún miembro de la familia le preste una atención especial, darle información sobre el cáncer y que el niño participe activamente en algún proyecto de clase. Por lo que, el compromiso con la educación durante el tratamiento, es un problema difícil e importante para los profesionales y niños con cáncer. Deben de realizarse planes educativos al diagnóstico y realzar las variables no académicas, como es la relación de los pares, esta relación puede influir en el tema académico.

Según Monteros (2017) en su investigación acerca del afecto psicológico del niño, expone que los niños enfermos de cáncer muestran sentimientos de soledad, tristeza y resignación. Según Sánchez et al (2018) los niños/as y familiares tienen mucho estrés, debido a esta enfermedad. En otros lugares, como en Cuba se realizan estrategias y programas encaminados a la prevención, al diagnóstico precoz y el tratamiento oportuno para el cáncer. Según Mohamed (2017) las escuelas deberían implantar estrategias e intervenciones para llevar a cabo los efectos negativos relacionados con la salud, que influyan en la educación. Además de ello, deben fomentar un ambiente sano, seguro y de apoyo para todos los niños. Específicamente la prevención primaria, como vía para la identificación y eliminación de números factores que promueven el desarrollo del tumor, esto se presenta como el arma más eficaz para el control de este problema. Esta intervención educativa es lo que se debe hacer como parte de la prevención primaria de salud para detectar antes el cáncer.

3. -Metodología.

Para realizar esta investigación, se utilizó una investigación de naturaleza exploratoria y descriptiva, se adoptó una metodología cuantitativa, pues lo que queremos es mostrar la posibilidad de establecer unos aspectos clave que nos permitan realizar acciones preventivas en oncología en el ámbito escolar. Para ello conjuntamos objetivos, variables, dimensiones, indicadores, ítems y unidades de medida (Mejía, 2005). Diseñamos una escala, tipo Likert, compuesta por 37 preguntas cada una (cinco opciones de respuesta) y correspondientes a las seis dimensiones (extraídas de los objetivos específicos), objeto de estudio: cáncer en la

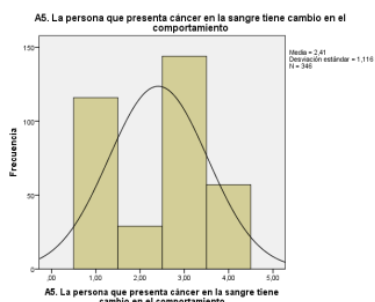
sangre, tumor en los huesos, tumor cerebral, interés en oncología, medios de información sobre oncología, opinión sobre el cáncer. La población susceptible de ser investigada la forman docentes de Educación Primaria de los centros docentes de una provincia andaluza, independientemente de cuál sea su especialidad. El total de maestros y maestras de esta provincia es de 3446. La muestra está constituida por 346 maestros y maestras. La técnica de muestreo probabilístico utilizada para la selección de la muestra ha sido el aleatorio simple.

4. -Discusión de los resultados.

Trás la investigación realizada, la dimensión relacionada con la leucemia, representa que los docentes están poco de acuerdo en que los niños/ as cambien de comportamiento cuando tengan esta enfermedad, sin embargo, ciertamente los pacientes infantiles con leucemia tienen además de este cambio de comportamiento, cansancio, debilidad, falta de apetito, entre otros factores más. La dimensión referida a tumores en los huesos, los docentes están a veces de acuerdo sobre la existencia de dolores en el cuerpo de los niños, al tener dichos tumores, algunos de los síntomas más destacados cuando los niños/ as presentan este tumor son dolor e hinchazón del miembro afectado, empeoramiento al realizar ejercicio físico o por la noche. En la dimensión sobre el tumor cerebral, los maestros manifiestan que a veces pueden tener los niños que padecen dichos tumores, pérdida de concentración en el aprendizaje, así como dolores de cabeza, color de cara pálido y deterioro de la imagen entre otros. La dimensión del interés docente en oncología muestra que los maestros/as tienen interés regular en dicho ámbito. La dimensión de los medios a través de los cuales se informan de oncología, muestran que regularmente se informan a través de internet, revistas entre otros, pero si se informan a veces por la radio o la televisión. Por último, La dimensión relacionada con la opinión de los docentes sobre el cáncer infantil, los docentes están de acuerdo en que debe detectarse de una manera precoz. Podemos concluir que se hace necesaria una formación docente en aspectos oncológicos referentes al ámbito infantil, la escala que hemos utilizado en nuestra investigación aporta algunos de los indicadores que podrían servir para esta detección, no obstante, pensamos, según los resultados obtenidos que sería prioritaria una formación docente que permita al docente la utilización de nuestra escala de prevención de forma eficaz.

O.E.1.-Revisar los conocimientos docentes sobre cáncer en la sangre en la etapa de primaria.

Gráfico1: A5



Fuente: elaboración propia

En el ítem A5.-La persona que presenta cáncer en la sangre tiene cambio en el comportamiento, se obtiene una $\bar{x} = 2,41$, según esto, los docentes están poco de acuerdo.

El coeficiente de asimetría de Fisher es de $-0,145$, lo que indica que la distribución, o sea las respuestas se distribuyen en la gráfica de forma asimétrica negativa.

El coeficiente de curtosis de Fischer es de $-1,427$, lo que indica que es negativo y la curva es platicúrtica, esto indica que el grado de concentración de las respuestas obtenidas es menos apuntado que en una curva normal.

O.E.2.-Mostrar los conocimientos docentes sobre tumor en los huesos en la etapa de primaria

Gráfico 2: B12



Fuente: elaboración propia.

En el ítem B12.-En un tumor de huesos la persona presenta diversos dolores en el cuerpo, se obtiene una $\bar{x} = 4,25$, según esto, los docentes están "a veces" de acuerdo. El coeficiente de asimetría de Fisher es de $-2,057$, lo que indica que la distribución, o sea las respuestas se distribuyen en la gráfica de forma asimétrica negativa. El coeficiente de curtosis de Fischer es de $3,748$, lo que indica que es positivo y la curva es leptocúrtica, esto indica que el grado de concentración de las respuestas obtenidas es más apuntado que en una curva normal

5.-Conclusión.

Esta investigación ha sido realizada porque es necesario establecer unos aspectos preventivos en el ámbito escolar sobre oncología. Las dimensiones que hemos medido nos han indicado que los tumores en la sangre manifiestan en el niño un cambio de comportamiento, los tumores en los huesos presentan en los niños/as incapacidad de hacer ejercicio físico, los tumores en el cerebro manifiestan en los niños/as dolores de cabeza, entre otros síntomas. Los docentes no están muy interesados en esta enfermedad, por cual poco se informan a través de medios de comunicación, a veces lo hacen desde la radio o televisión. Sin embargo, ellos consideran que debe detectarse esta enfermedad lo antes posible. Es necesario que los maestros/ as lo detecten lo antes posible para que los niños/ as tengan un buen enseñanza- aprendizaje y no afecte la relación con los demás compañeros/as, ya que el docente es de vital importancia para ellos.

6.- Referencias.

- Arboleda, J. C. (2018). En torno a la aventura de educar. *Revista Boletín Redipe*, 7(6), 26-29.
- Bolaños, R., Galarza, A. (2017). *Serie radiofónica para la prevención del cáncer de próstata en Quito*. Quito.
- Bonet, F. (2014). *Registro español de Tumores infantiles*. (RETI-SEHOP). Estadística-1980-2014. Valencia: Universitat de València. 2015 (edición preliminar)
- Cancer, I., Moreno, A. M. (2016). *Arteterapia como herramienta en aulas hospitalarias de oncología infantil*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ferrer, M. (2018). *Atención educativa a niños oncológicos*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Grau, R. (2005). Atención educativa de las necesidades educativas especiales de los niños enfermos de cáncer. *Bordón*. 47-58.
- Gujarro, A. (2009). *Estructura y funcionamiento familiar de niños con cáncer desde la perspectiva de las madres*. Canarias: Universidad de La Laguna.
- Martín, M. et al. (2013). Valor de la tomografía axial computarizada para el diagnóstico de tumores craneales supratentoriales. *Medisan*, 17(2).
- Maslow, G., Haydon, A.A., McRee, A.L., Halpern, C.T. (2012). Protective connections and educational attainment among young adults with childhood-onset chronic illness. *J Sch Health*.364.70-82.

- Méndez, F. X., Orgilés, M., López-Roig, S., Espada, J. P. (2004). Atención psicológica en el cáncer infantil. *Pisconcología*, 139. 1-44.
- Mildredis, C. et al. (2017). Caracterización clinicohistopatológica, tomográfica y por resonancia magnética de pacientes menores de 15 años con tumores cerebrales. *Medisan*. 21(7):797.
- Ministerio de Sanidad, Servicio, Sociales e Igualdad (2016). *Portal Estadístico* [sede Web]. Disponible en: <http://pestatistico.inteligenciadegestion.mssi.es/publicoSNS/Comun/DefaultPublico.aspx>
- Monteros, G (2017). *Calidad de vida y efectos psicológicos en supervivientes al cáncer infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez López, N. R. (2018). Perspectiva sistemática en la atención pedagógica de los adolescentes con cáncer: La unidad pedagógica hospitalaria del Hospital General Universitario de Alicante .
- Peris Bonet R, et al. (2014). *Cáncer infantil de España. Estadísticas 1980-2013. Registro Nacional de Tumores Infantiles (RNTI-SEHOP)*. Valencia: Universitat de València, 2014 (Edición preliminar, CD-Rom).
- Rechis R. (2012). Capturing the emotional geographies of school professionals working with children with cancer. *Stud Health ThecnolInform*; 172:129-33.12.
- Robaina Castillo, J. I., Hernández García, F., González Díaz, E. D. C., Angulo Peraza, B. M., González Sánchez, M. D. L. C., & Hidalgo Ávila, M. (2018). Dra. Norma Pérez Calleja: la más natural de los educadores sociales. *Revista Educación Médica del Centro*, 10(2), 96-110
- Roque, P., Alfonso, A (2018). Educational intervention directed to the solar protection in children. *Revista 16 de abril*. 57(268). 75-77.
- Sánchez Jaramillo, J. C., & Torres Cabezas, P. J. (2018). Evaluación del estrés y los factores asociados en el núcleo familiar de niños de 0-15 años con diagnóstico oncológico que pertenecen a la Fundación Cecilia Rivadeneira, en el primer trimestre del 2018.
- Schorr-Ribera, H. (1993). Caring for siblings during diagnosis and treatment, en Deasy-Spinetta and Irvin: *Educating the child with cancer*. Bethesda, *The Candlelighters Childhood Cancer Foundation*. 115-12.
- Velázquez, B. M. L., Martínez, G. M., Clavijo, A. R., & García, N. A. (2018). Intervención de enfermería sobre calidad de vida en cuidadores primarios de pacientes con cáncer. *Enfermería Investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 3(1, Mar), 26-31.

Rompiendo la brecha de la heteronormatividad. Identidad de género y nuevas tendencias sexuales en educación primaria.

(Breaking the gap of heteronormativity. Gender identity and new sexual tendencies in primary education.)

Rocío Mercado Colmenero
Universidad de Jaén, España.

Páginas 165-173

Fecha recepción: 30-04-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumen.

Este capítulo pretende mostrar importancia que conlleva en la sociedad eliminar todo tipo de pensamiento heteronormativo en cuanto a identidad y tendencia sexual investigando para ello y desarrollando el concepto de género y la confusión que conlleva ésta con la del sexo, la identidad de género y orientaciones sexuales más allá de las socialmente aceptadas. Tras el estudio de cada tópico se realizará una investigación de tipo cuantitativa a través de una escala liker extraída de los tópicos teóricos explicados anteriormente con cuatro dimensiones, dirigida a alumnos/as del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén para conocer el nivel de concepción que adquieren sobre esta problemática social, para así poder mostrar conclusiones que serán necesarias para una propuesta de mejora posteriormente en el contexto educativo.

Palabras clave: género; sexo; heteronormatividad; orientación sexual; inclusión educativa

Abstract.

This chapter aims to show the importance that society has in eliminating all types of heteronormative thinking in terms of identity and sexual orientation by investigating and developing the concept of gender and the confusion that this entails with that of sex, gender identity and sexual orientations beyond the socially accepted. After the study of each topic a quantitative research will be carried out through a liker scale extracted from the theoretical topics explained above with four dimensions, aimed at students of the first year of the Degree in Primary Education of the University of Jaén to know the level of conception that they acquire on this social problem, in order to be able to show conclusions that will be necessary for a proposal of improvement later in the educational context.

Keywords: gender, sex; heteronormativity; sexual orientation; educational inclusion

1.-Introducción.

Hasta hace unas décadas la sociedad normalizaba la concepción binaria de género junto con la heterosexualidad. Todo aquello que saliera fuera de lugar de la heteronormatividad conllevaba a una serie de discriminaciones y juicios de valor por parte de la misma. Siguiendo a Millanes (2018) la heteronormatividad es un complejo sistema social, político, económico y cultural regimentado e impuesto en el capitalismo patriarcal, cuyo objetivo es la normalización de las relaciones sexoafectivas y las prácticas sexuales entre personas de distintos sexos.

2.- Adentrándonos en la brecha: Fundamentación Teórica

2.1.-Concepción de género.

Según Lamas (2013) el género se contextualiza como el cúmulo de ideas, formas, destrezas y mandatos sociales que una cultura desenvuelve desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para figurar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y propio de las mujeres (lo femenino), tal como defiende De la Torre (2017) enfocando al género como un proceso de desigualdad en la sociedad, adentrándonos en el concepto de identidad de género ya que en el momento de nacer biológicamente nacemos hombre y mujer, asociando lo femenino a la mujer y lo masculino al hombre, por lo que la sociedad ha asignado a lo biológico lo que le corresponde como atributo social.

El género es un término que ocasiona complicaciones en cuanto a su entendimiento siendo éste un concepto que etiqueta a un individuo en cuanto a que tipo o clase de especie pertenece. Como cúmulo de personas con un sexo común se trata de las mujeres y hombres, como género nos referimos a género femenino y género masculino. (Lamas, 2017)

2.2.-Teoría sexo y Género

Rosales y Salinas (2017) definen al sexo como al cúmulo de particularidades físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas del ser humano, siendo éstas las que asignan al sujeto como hombre o como mujer. El sexo viene establecido por la naturaleza siendo una condición biológica con la que nacemos. Aunque se nazca con el sexo asignado es posible modificarlo ya que la propia identidad de género es un derecho del ser humano y mediante un proceso quirúrgico.

Continuando con Martell, Ibarra, Conteras y Camacho (2018) podemos destacar que existen tres categorías en cuanto a la propia identificación con el propio sexo:

- **Sexo Biológico:** Refiriendo a la condición física y corpórea de una persona. Se trata de características biológicas que demuestran diferencias entre hombre y mujeres más allá de los órganos sexuales como el sexo gonadal, el sexo cromosómico (en la mujer XY y en los hombres XX) y el sexo fenotípico (Disposición de los órganos reproductores internos y externos).

- Sexo Psicológico: Es el cúmulo de las experiencias y vivencias psíquicas de una persona como mujer y como hombre. Es el proceso en el que el/la sujeto toma conciencia de pertenecer a un sexo específico donde puede coincidir o no con el sexo biológico, esta toma de conciencia tiene a estar influenciada por el contexto familiar, social y educativo.
- Sexo Sociológico: Es el sexo que se le atribuye al sujeto en el momento de su nacimiento. Es la manera en la que las personas de su alrededor identifican el/la sujeto. Se tiende a especificar los estereotipos que se le designan a las personas dependiendo de la sociedad en la que conviven y/o van a convivir para fortalecer en cierta manera la propia identidad desde la infancia hasta la adolescencia (concienciación de "uno mismo").

2.3.- Sistema de género binario.

La sociedad occidental presenta un sistema binario debido a la naturalización de identidades a través del sexo biológico porque se entiende que el sexo se relaciona con los aparatos reproductores y como tales, solo existen dos, por lo que se defiende la idea de la existencia de dos sexos. En el caso hipotético de que existieran más se amenazaría la procreación, aspecto importante y con lo cual se justifica en muchas ocasiones la contra sobre la diversidad sexual (Calvo 2018)

La efectividad de este sistema binario se debe a las destrezas de tipo social que interioriza el/la sujeto, dichas destrezas nos instruyen a ser mujeres y a ser hombres. Esta idea es equívoca porque el desarrollo de la identidad se trata de un proceso individual basado en la tolerancia y respeto de que cada uno/a elige lo que más le satisfaga. La asignación del sistema de género binario está tan enraizada y habituada que se aprende de manera normalizada, cuando ésta provoca discriminaciones a la hora de categorizar y etiquetar cualquier identidad de género que se considere "fuera de lo común". Este hecho lo provoca una visión heterogénea capaz de rechazar cualquier posición y reflexión alejada de la asignación binaria de género. (Calvo 2018).

2.4.- Identidad de género.

La actual sociedad está tomando conciencia del proceso que conlleva adquirir la propia identidad independientemente del sexo adquirido al nacer. Este proceso conlleva a perder el miedo y la vergüenza debido al deseo de libertad de expresión que interioriza el ser humano (Granados, Hernández y Olvera 2017). Existe un gran porcentaje de población que no está conforme con su género al pertenecer al sexo opuesto. Siguiendo a Granados, Hernández y Olvera (2017) podemos detallar los siguientes conceptos:

- Cisgénero: es aquella persona que se siente cómoda y conforme con su sexo y acepta los roles establecidos en cuanto al género correlacionado.
- Transexual: deseo y convicción de pertenecer al sexo opuesto. Se trata de toda persona que no se siente clarificado con el sexo que ha nacido ni con

su cuerpo, por lo que requiere de una transformación de cuerpo y de identidad. Estas personas cambian aparte de sus genitales, el estilo de vida, comportamiento, estética y su desarrollo social. Este proceso de cambio se denomina proceso transexualizador basándose en una terapia hormonal que deriva a una operación de cambio de sexo. Cuando este cambio se produce en la edad adulta se le conoce como transexualismo secundario.

- Transgénero: se refiere a todo colectivo de personas que se sienten identificadas con el sexo opuesto y desean pertenecer a él sin necesidad de reasignación de sexo, es decir, sin proceso hormonal que derive a operación. En cuanto a orientación sexual no es relevante si nos referimos a identidad.
- Travesti: es aquella identidad de género que se base en el comportamiento ya sea hombre o mujer. Es aquella muestra de identidad a partir de la forma de vestir, roles de comportamiento y actitud. No siempre tiene por qué derivar al deseo de pertenecer o identificarse con el sexo opuesto.

2.5.-Orientación sexual y tipos: fragmentando la heteronormatividad.

La orientación sexual según muestra Pérez (2014) es la atracción hacia otra persona de tipo emocional, sexual, afectiva, personal y romántica debido a factores biológicos, psicológicos, económicos, culturales, religiosos y sociales. Antiguamente solo era aceptada si se trataba de heterosexualidad. Aún así, es de cierta complejidad poder categorizar cada una de las orientaciones sexuales ya que se conocen actualmente trece tipos (contando con la heterosexualidad, bisexualidad y homosexualidad).

Colectivos sociales como es el LGTBIQ, han sido una pieza fundamental en la sociedad para clarificar muchos de los conceptos actuales y para promover la libertad y derechos que tenemos los ciudadanos. Como ya se ha mencionado, aunque solo se conozca la división entre homosexualidad y heterosexualidad, progresivamente han surgido más tendencias sexuales (Pérez 2014).

- Antrosexualidad: una persona antrosexual es aquella persona que desconoce aún su tendencia sexual por otras personas pero son flexibles a la hora de crear vínculos con otras personas.
- Asexualidad: se considera como la falta de orientación sexual, las personas asexuales no sienten ninguna atracción física, social ni sexual por ningún sujeto.
- Autosexualidad: es aquella atracción que padece el sujeto por sí mismo. El autoerotismo es un factor imprescindible en esta tendencia sexual.
- Demisexualidad: la demisexualidad expone que es una atracción por personas que conlleva un vínculo romántico, íntimo y emocional, es decir, solo existe atracción una vez que se haya creado un vínculo emocional de confianza.
- Graysexualidad: es aquella tendencia sexual que se sitúa entre la asexualidad y la sexualidad, va por etapas. el sujeto no tiene por qué siempre situarse en una sexualidad continua lo mismo que puede elegir por

sí mismo en un periodo de su vida no mantener ninguna atracción física, sexual ni social.

- Hiposexualidad: las personas hiposexuales son aquellas que tienen poco apetito sexual con otras personas y el autoerotismo también es escaso. Se confunde mucho este término con la asexualidad, lo que diferencia la hiposexualidad de ésta es que se debe a los genes ,exceso de trabajo y estrés.
- Lithsexualidad: aquellas personas lithsexuales son las que sienten una atracción por otra persona sin tener la necesidad de ser correspondidas.
- Pansexualidad: esta orientación genera mucha confusión con la bisexualidad, una persona pansexual siente una atracción sexual y sentimental hacia otras personas sin importar su sexo y género.
- Sapiosexualidad: los sapiosexuales se conocen como aquellas personas que se sienten atraídos por la inteligencia cognitiva y emocional de una persona, es vínculo exclusivamente intelectual.
- Skoliosexualidad: es la tendencia sexual hacia personas transgénero, transexuales e intergénero (identidad de género que se sitúa entre los dos géneros), es decir, es la atracción sexual hacia personas no cisgénero.

3.-Metodología.

Esta investigación es de naturaleza exploratoria y descriptiva, se adoptará una metodología cuantitativa, pues lo que queremos es mostrar la formación que sobre identidad de género tienen los futuros docentes, determinar las variadas orientaciones sexuales en nuestro contexto social, así como las variantes de tendencia sexual que podemos encontrar en la sociedad actual. Para la realización de la investigación se opta por la utilización de una escala como instrumento de recogida de datos.

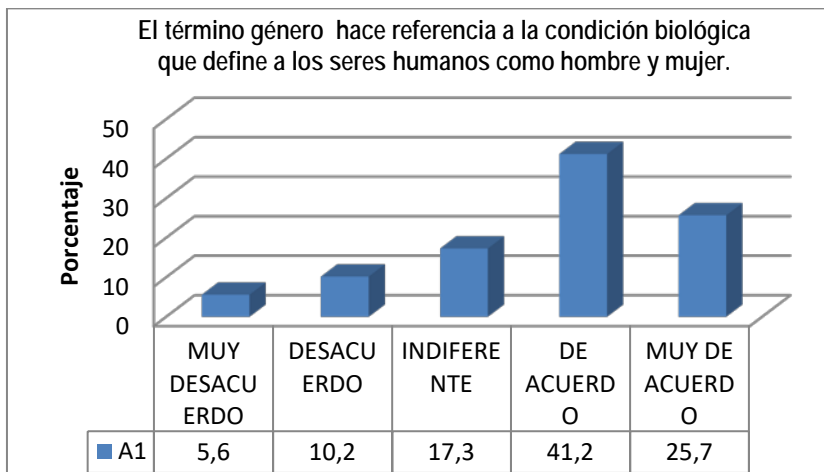
4.- Problema de investigación

¿Los futuros docentes de educación primaria tienen conocimientos básicos sobre libertad, identidad y tendencia sexuales para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y alumnas?

5.-Análisis de datos.

Vamos a realizar el análisis de los datos ofrecidos por la escala Likert, en función de cada objetivo específico

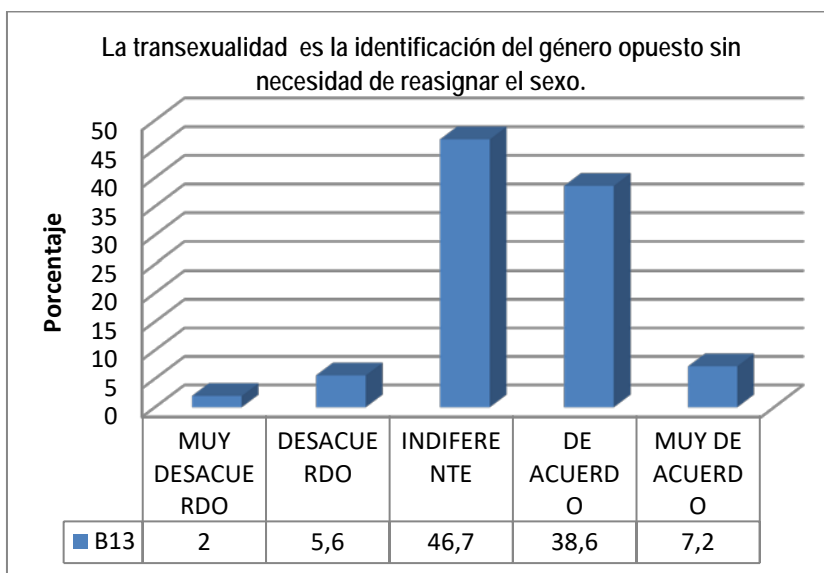
- O.E.1.-Revisar los conocimientos que los futuros docentes de educación primaria tienen sobre sexo y género.



Fuente: La propia encuesta (2018).

Un 41.2 % responde de acuerdo a que el término género hace referencia a la condición biológica que define a los seres humanos como hombre y mujer, podemos concluir que los encuestados confunden los términos sexo y género, en realidad es el sexo el término que hace referencia a la condición biológica que define a los seres humanos como hombre y mujer

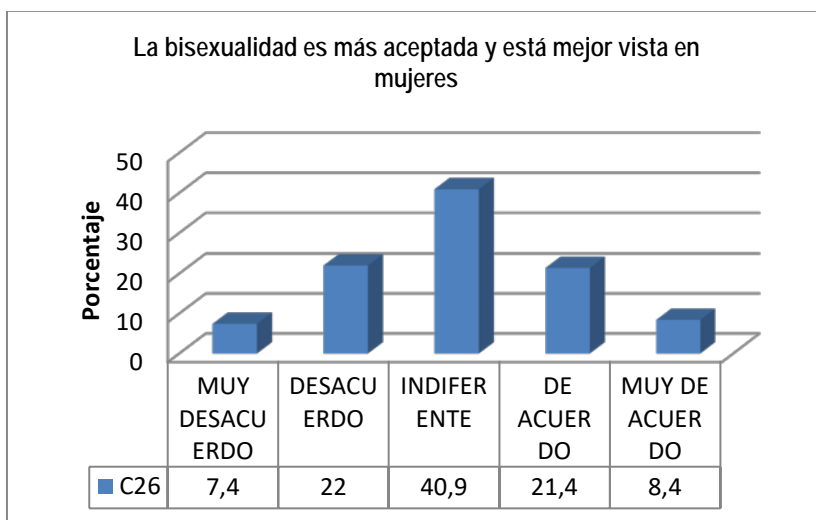
- O.E.2.-Mostrar la formación que sobre identidad de género tienen los futuros docentes.



Fuente: La propia encuesta (2018).

Si analizamos bien, los mayores porcentajes corresponden a las respuestas indiferente (46,7 %) y de acuerdo (38,6) cuando se trata en realidad de personas transgénero ya que son aquellas que se identifican con el sexo opuesto sin necesidad de llevar a cabo un proceso de reasignación de sexo.

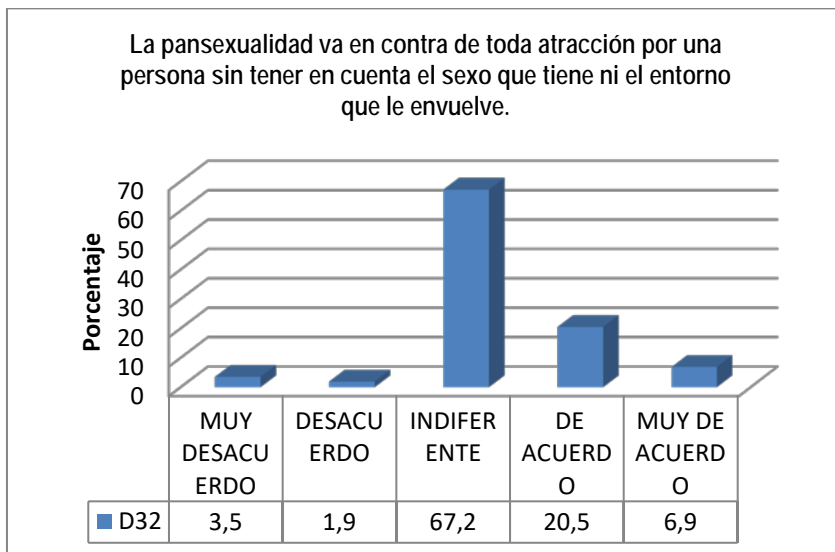
- O.E.3.-Determinar las variadas orientaciones sexuales en nuestro contexto social.



Fuente: La propia encuesta (2018).

Tan solo un 7.4% es capaz de ver que esta expresión tiene de base la ideología de la heteronormatividad aparte de ser un falso mito ya que la bisexualidad tiene ser aceptada de la misma manera en hombres y mujeres.

- O.E.4.-Determinar las variantes de tendencia sexual que podemos encontrar en la sociedad actual.



Fuente: La propia encuesta (2018).

Si observamos cada una de las respuestas, podemos destacar que no hay conciencia ninguna que sobresalga de las orientaciones heteronormativas establecidas, todo aquello que sobresalga de la homosexualidad y heterosexualidad supone un escaso conocimiento sobre ello. Tan solo un 6.9% es capaz de contestar a la verdadera respuesta sobre la pansexualidad

6.-Conclusión.

Aunque se está viviendo un cambio radical en cuanto a la libertad de identidad y tendencias sexuales y existan numerosas campañas y aportaciones para facilitar la total comprensión de éstas puedo exponer con certeza que queda mucho camino que recorrer. Se requiere una total comprensión, tolerancia y respeto en cuanto a la identidad de cada uno/a, es de real importancia interiorizar que no solo existe un camino en cuanto a la orientación y atracción sexual, abarcando más factores como el emocional y el psicológico. Es imprescindible mostrar estas ideas y concepciones en ámbitos de nuestro día a día como es el contexto familiar y educativo partiendo siempre de valores como la empatía y tolerancia para así poder educar a las personas para su desarrollo integral en la sociedad sin discriminaciones y juicios de valor. La educación es la herramienta más valiosa y los/las docentes los mejores guías para ayudar a este progreso, de ahí resaltar e investigar sobre el nivel de concepción de los/las futuros/as docentes para mejorar la formación de éstos/éstas ante estos conceptos, siendo necesario que los/las alumnos/as puedan reflexionar críticamente sobre estos conceptos y que puedan entender que pueden ser lo que ellos quieran rompiendo las brechas creadas por la sociedad que solamente impulsan la heteronormatividad.

7.-Referencias

- Calvo (2018) Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas. *Contextos Educativos* (21) 169-184
- De la Torre, V.M. (2017). Identidad de género, una categoría para la deconstrucción. *Revista Xihmai XII* (23), 83-102.
- Granados, J.A., Hernández Ramírez P.A., Olveda O.A. (2017). Performatividad del género, medicalización y salud en mujeres transexuales en Ciudad de México. *Salud Colectiva* (4) 633-646
- Lamas, M. (2017). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Bonilla Artigas.
- Lamas, M. (2013). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa.
- Martell, N.G., Ibarra, M.L., Comtreras, G., Camacho, E.J. (2018). La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales. *Psicología y salud*. (28) 15-24
- Pérez Borge, D. (2014). La orientación sexual como continuo. *Revista insight*. España
- Rosales Mendoza, A.L., Salinas Quiroz, F. (2017) Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Educare Electronic Journal* (21), 1-21

Representação social e identidade em A Branca de Neve e os Sete Anões.

(Social representation and identity in Snow White and the Seven Dwarfs.)

Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura

Bolsista Capes programa de Doutorado em Comunicação, linguagem e cultura.

Talita Rodrigues de Sá

Universidade do Estado do Pará (UEPA)-Brasil.

Analaura Corradi

Universidade da Amazônia (UNAMA) Pará-Brasil.

Páginas 174-187

Fecha recepción: 01-04-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

O artigo buscou analisar de que forma a identidade feminina e a representação social da mulher está retratada na história da Branca de Neve. Desde as personagens femininas, mulheres que sempre à espera de alguém. No entanto, alguém idealizado na figura de um belo príncipe para se casar. A pesquisa qualitativa exploratória, foi descrevendo tanto os contos de fadas clássicos como os da Literatura Infantil atuais, de recontagens, as adaptações e, por que esse final feliz sempre acontece. A discussão se dá fato de os filmes serem construídos a partir dos "clichês", dos estereótipos do momento histórico vivido. Com o passar dos anos, essa história sofre alteração e muitos personagens e heróis passaram a ser vilãs ou heroínas. Assim sendo, muitos personagens femininos deixaram de ser apenas princesas indefesas à espera de um príncipe encantado e passaram a assumir as "rédeas" de suas vidas para solucionarem os seus problemas.

Palavras chave: mulher, representação social, identidade, empoderamento

Abstract.

The article sought to analyze how the feminine identity and the social representation of the woman is portrayed in the history of Snow White. From the female characters, women who always waiting for someone. However, someone idealized in the figure of a handsome prince to get married. Exploratory qualitative research has been describing both the classic fairy tales and those of the current Children's Literature, recounts, adaptations and, why this happy ending always happens. The discussion is that the films are constructed from the "clichés", from the stereotypes of the lived historical moment. Over the years, this story undergoes change and many characters and heroes have become villains or heroines. Thus, many female characters ceased to be just helpless princesses waiting for an enchanted prince and began to take the "reins" of their lives to solve their problems.

Keywords: woman, social representation, identity, empowerment

1.-Introdução.

Dessa forma, busca-se saber de que maneira a representação social e a identidade feminina são demonstradas em *A Branca de Neve e os Sete Anões*(1937) de Walt Disney que é objetos de estudo deste artigo? E que tem como objetivo Geral: analisar, a partir das narrativas visuais, a representação social e a identidade da mulher nos três filmes de animação de Walt Disney selecionados. E Objetivos específicos: realizar uma trajetória linear e histórica da figura da mulher presente em três filmes dos *Stúdios* Disney, com o intuito de identificar, por intermédio de cenas, em três animações de Walt Disney, a saber: *Branca de Neve e os sete anões* (1937), atitudes que caracterizem o empoderamento feminino. E Identificar como a figura feminina é representada, desvelando os sentidos e significados do papel da mulher por meio de representações construídas pela narrativa visual, compreendendo assim as diferentes identidades femininas apresentadas pela narrativa visual.

Discorrer sobre o empoderamento feminino presente em *A Branca de Neve e os Sete Anões*, e poder perceber a trajetória lenta, mas marcante de mulheres que quebraram paradigmas pré-estabelecidos como verdades acabadas, parte destas “verdades” encontra-se impressa na personagem da *Branca de Neve*, meiga, indefesa, recatada e do lar, figura que ficou no imaginário feminino na busca do príncipe encantado.

A mulher não é sexo frágil e nem tão pouco indefesa, mas sabe o que deseja para si e para os seus. A mulher não abandonou o lar, mas o mantém com sua força de trabalho, pois o que dizer de Rosa Parks, que no dia 1º de dezembro de 1955, em Montgomery, capital do Alabama, retornando do trabalho, se recusou a ceder o lugar para brancos que subiram no ônibus, seu ato lhe conferiu cadeia, mas motivou a luta por iguais sociais entre negros e brancos nos Estados Unidos da América (EUA).

Reconhecer o empoderamento feminino por intermédio de filmes de animação é resgatar a evolução da representação social da mulher que fora representada nos personagens seja no desenho animado ou por atores. Vale ressaltar, que o “cinema de animação, a arte de animar seres inanimados, surgiu antes do cinema *alive* (com atores), ou tradicional” (Silva,2016, p.20).

O empoderamento feminino será analisado a partir das produções filmicas: *A Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), a partir das categorias: *Do Lar e Recatada*, *Padrão de Beleza*, *Patroa e Empoderamento*.

Na análise, fez-se a partir das imagens, falas, gestos e contextos, pois tudo compreende o conteúdo fílmico, com relação à imagem, esta perpassa pelo imaginário e o construído por cada indivíduo e pela sociedade a qual se encontra inserido e na sociedade atual e popularizada por intermédio de jornais, revistas, televisão dentre outros. A imagem em inúmeros casos fala mais que as palavras, transmite uma ideia ou representação do mundo real.

Assim, na animação *A Branca de Neve e os Sete Anões* teve sua produção iniciada no ano de 1934, com o investimento de quinhentos mil dólares, o filme foi refeito enumeras vezes, pois Walt queria uma animação perfeita ou mais próxima da perfeição que poderia chegar depois de três anos o orçamento chegou à cifra um milhão e setecentos mil dólares que lhe rendeu Oscar entregue pela pequena notável Shirley Temple.

2.-Metodologia de pesquisa.

A análise dos filmes escolhidos: *A Branca de Neve e os Sete Anões*(1937), apoiou-se na análise do conteúdo, que concerne em um conjunto de técnicas com intensão de analisar o conteúdo das comunicações Bardin (1977).

Assim, no decorrer das histórias da *Branca de Neve* (1937), as falas dos personagens, gestos, roupas, contexto promovem a ligação de um comportamento esperado /padronizado feminino que gradativamente reflete a realidade da mulher no contexto histórico, social e cultural. É o estereótipo apresentado pelas personagens femininas centrais das histórias e também das coadjuvantes que ajudam a delinear o perfil feminino esperado socialmente moldado no seio familiar.

As palavras contidas no texto dos personagens são carregadas de cunho afetivo-emocional que desdobra o preconceito racionalizado, justificado ou engendrado eu seu fazer cotidiano é o que afirmar Bardin (1977) e chama a atenção para ligeiras semânticas que se faz por associação, tomando como exemplo: *cow-boy*, cavalo, espora, rodeo e assim monta-se um perfil de uma pessoa.

Assim, a análise de conteúdo tem como ponto inicial a mensagem manifestada em suas diversas formas, buscando decifrar o material de pesquisa (filme) para além das palavras em sua expressão imediata que pode ser transmitida verbalmente e de forma não verbal.

A partir das colocações de Bardin (1977) os filmes de animação estão sendo (re)assistidos para a devida (des)codificação do conteúdo contido nas falas dos personagens, na leitura dos gestos e contexto das cenas em que decorrem as falas. É um trabalho minucioso e que requer um olhar crítico aliado ao levantamento teórico elencado.

Tratar o material é codifica-lo. a codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, segregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (Bardin,1977, p.103)

Neste sentido, fez-se uma divisão particular das cenas seguindo a continuidade de cada diálogo enumerando as cenas, haja vista não termos acesso ao material impresso dos textos de cada personagem e descrição das cenas, evidenciando as

categorias elencadas e a partir desta realizar as interpretações e análises dos filmes de animação.

3.-Discussão dos resultados.

Na escolha das categorias de análise optou-se por evidenciar situações de cobrança junto à mulher até a construção do empoderamento feminino nos dias atuais, pois este foi um processo gradativo de luta com avanços e retrocessos que a figura feminina passa e ainda encontra-se em elaboração.

Quadro nº 01: Categorias de Análise: mulher recatada.

Categ	Apresentação	Fund. teórica
D O L A R E R E C A T A D A	Em 2016 a Revista Veja publicou uma reportagem sob o título: “bela, Recatada e do Lar” trazendo do fundo do baú o padrão pré-estabelecido socialmente em que a mulher deve casar com o príncipe encantado, ter filhos e cuidar do marido e do lar. Era uma obrigação feminina ser enquadrada e/ou patronizada dentro do viés do lar e recatada. A beleza feminina é uma cobrança constante do universo social, que no decorrer da história da humanidade as mulheres gordinhas eram padrão de beleza que tornou-se desagradável ser acima do peso, entra em cana a mulher magra, logo a beleza torna-se padrão de disputa entre as mulheres. Malysse (2002, p. 68) afirma que “o corpo é o eixo da relação com o mundo, e o espaço e o tempo nos quais a existência do ator social se singulariza”.	As autoras Pinheiro e Alvares (2017, p.16), nos traz uma contribui teórica e elucidativa desta visão de Simone de Beauvoir: O livro “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, surge num contexto pós-Segunda Guerra Mundial, e de forma inesperada, pois tratava da condição feminina, uma questão que as pessoas preferiam considerar já resolvida. Ao abordar um assunto que praticamente ninguém pesquisava, a iniciativa da filósofa foi considerada ousada, pois lançou luzes sobre uma nova temática à época, e sob a perspectiva feminina. O estudo expunha as ideias de Beauvoir sobre temas polêmicos, como questões ligadas à independência feminina e o papel da mulher na sociedade. Ao questionar o casamento como instituição, a maternidade como destino obrigatório e denunciar a opressão sobre a condição feminina, o livro “O segundo sexo” tornou-se um dos pilares da luta feminista. Por efeito, Beauvoir sofreu preconceitos e difamação no meio intelectual, sendo acusada de não ter ideias próprias e copiar os pensamentos de Jean-Paul Sartre. Ainda assim, deu prosseguimento aos seus estudos. Feijo e Macedo (2012) colocam que a ideia de que o homem é o provedor e mantenedor do lar e da família como um todo (casa), era em outrora a ordem social, as mulheres eram costumadas a esta visão simplista de viver. O lado profissional, de formação superior, quando era dado o espaço, não era algo fácil de se conquistar, logo era esquecido ou deixado de lado para mais tarde depois da maternidade. Ainda que o homem é o responsável pelo “sustento” da casa, o que só pode ser garantido pelo acesso ao mercado de trabalho, é claro para mulher cabe somente a gerencia do lar e do fogão e filhos.

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Quadro nº 02: Categorias de Análise: Padrão de beleza.

Categ	Apresentação	Fund. teórica
P A D R Ã O D E B E L E Z A	A beleza feminina é uma cobrança constante do universo social, que no decorrer da história da humanidade as mulheres gordinhas eram padrão de beleza que tornou-se desagradável ser acima do peso, entra em cana a mulher magra, logo a beleza torna-se padrão de disputa entre as mulheres. O corpo é o eixo da mulher e a relação com o mundo, e o espaço e o tempo a existência se singulariza.	Smili (2015) discute a acerca da questão do corpo na atualidade, divide em três momentos com o corpo foi visto sob diferentes visões, na época medieval ocorreu a sacralização do corpo reduzindo-o a simples carne, conseqüentemente fora negado e omitido na relação social, mas lógica Revolução Industrial o corpo era associado a mão-de-obra, ou seja, força de trabalho, e no momento atual o corpo assume a qualidade de elemento de tática e ritual social. A beleza pode abrir porta no mercado de trabalho, promover bons casamentos etc. Pode-se demonstrar que entre 1920 e 1930 o vestuário feminino foi inteiramente transformados para dar ideia de igualdade sexual com os homens, demonstrar a capacidade de entrar na vida pública e claro no universo competitivo do trabalho assalariado e de altos salários pago à executivos. Outro fator, é a indústria de cosméticos que disseminou a ideia de que a beleza física não somente uma obrigação da mulher jovem, mas da mulher em geral não importando a idade, a obrigação seria envelhecer bem com o físico, a ideia de beleza tem que ser perpetuada. Goldenberg (2002).

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Quadro nº 03: Categorias de Análise: Mulher patroa.

Categ	Apresentação	Fund. teórica
P A T R O A	As mulheres a cada dia estão casando mais tarde quando casam, a profissão esta como foco de realização e o ser mãe tornou-se um algo para depois dos quarenta anos. Outro padrão de comportamento que mudou é que a mulher não necessita mais do homem para sair e ainda sai para buscar um companheiro para uma noite apenas e seguir a vida comportamento que ficava restrito ao homem. Tem um refrão de música Loka, cantada pelas irmãs Simaria e Simone, composta: Kayky Ventura, Rafinha RSQ, Simaria e Simone no clip com a participação da cantora Anitta. A música faz parte do DVD de 2017, que deu as Irmãs o duplo de diamante pela canção Loka, a letra traduz a conotação que a palavra (<i>patroa</i>) tem no universo social, este novo viés do comportamento feminino. E bota uma moda boa Vamos curtir a noite de patroa Azarar os boy, beijar na boca Aproveitar a noite, ficar louca Esquece ele e fica louca, louca, louca	Pinheiro e alvares (2017) destaca a discussão sobre Casa de Homem que configura o mundo masculino e neste se encontra a figura do patrão, aquele que manda, e faz cumprir homens, pois este detém o poderio econômico, pode depois do trabalho sair com os amigos beber e ter uma vida a mais fora do contrato social chamado casamento. O ser patrão é assumido pelas mulheres com uma nova roupagem que dá o sentido de liberdade de comportamento em que

	Agora chora no colo da patroa, louca, louca Esquece ele e fica louca, louca, louca Agora chora no colo da patroa, louca, louca	sua maioria se assemelha ao homem.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

Fonte: A própria pesquisa (2018).

Quadro nº 04: Categorias de Análise: mulher emponderada.

Categ.	Apresentação	Fund. teórica
E M P O D E R A M E N T O	O empoderamento feminino adveio da possibilidade das mulheres assumirem os seus lares, pois agora são as provedoras não dependem mais do seu companheiro, já tem detém o poder de decisão sobre suas vidas e escolhas, sejam elas más ou boas. A mulher na direção do lar está aumentando gradativamente segundo o Censo do ano dois mil realizado pelo IBGE, na pesquisa domiciliar o Instituto utilizou o termo "Responsável pelo o domicílio" e não mais "Chefe do domicílio" a troca de nomenclatura apontou o que já se sabia no convívio social.	Yamamoto (2018) destaca o empoderamento feminino o qual perpassa por vários vieses, o da sociedade, da questão do reconhecimento do direito, da inclusão no mercado de trabalho gozando da igualdade de salário ao do homem, acesso e permanência na escolarização com foco na profissionalização e principalmente na consciência de cidadã e no aumento da autoestima. O empoderamento para Feijo e Macedo (2012) não é novo, mas uma reapropriação e reelaboração de tradições já existentes; implica em trabalhar/desenvolver a complexidade do poder como fenômeno teórico, político, social e subjetivo, não é um fenômeno linear; cumulativo ou progressivo, mas ocorre diante de conflitos dinâmicas que envolve o pessoal e social

Fonte: A própria pesquisa (2018).

As categorias de análise auxiliaram na análise do filmes de animação de Branca de Neve e os Sete Anões(1934).

3.1.-Análise do filme: A Branca de Neve e os Sete Anões (1937).

1ª cena - 00:00" – 02': 25".

- Apresentação da história.

2ª Cena - 2'26" – 2' 43".

- A rainha má aparece perguntando ao espelho mágico quem é a mais bela e o espelho logo a alerta sobre a beleza de Branca de Neve.

A questão da beleza é um fator primordial assinalado na cena do espelho, pois a questão da vaidade feminina é exaltada, bem como, a competição pela questão beleza, é o (*Padrão de Beleza*) em que as mulheres acreditam e seguem para serem notadas na sociedade. Goldenberg (2002) a beleza é motivo de disputa entre as mulheres.

Silva (2016) discorre sobre o mito da rivalidade feminina, onde mulheres não podem ser amigas, e perpassa pela questão também da beleza, pois amizade verdadeira só

existe entre os homens. Este mito é representado nas produções fílmicas e claro no de Branca de Neve isto é evidenciado na rivalidade da Rainha e Branca de Neve.

3ª Cena - 2'44" – 6'59".

- Branca de neve aparece esfregando o chão cantando a canção: Sonhando assim

Sabem de um segredo?

Não irão contar?

Ouçã então o que eu vou dizer

Quem quiser realizar

Aquilo que sonhou

Basta o eco repetir

O que você falou

Um dia (Um dia)

Eu serei feliz

Sonhando (sonhado)

Assim (assim)

Aquele (aquele)

Com quem eu sonhei

Eu quero (eu quero)

Pra mim (pra mim)

Ahh (ahh)

Ahh (ahh)

Um dia (um dia)

Eu serei feliz

Sonhando (sonhando)

Assim..

Assim..

Oh!

Ouçã, eu lhe peço,

O que eu quero dizer

Esta canção que eu canto

É só para você

O amor compôs o tema

E o poema vem de você

Sinto que algum dia

Esta canção que eu fiz

Venha fazer o nosso

Destino muito feliz!

(Pombas ao fundo).

- Ela conversa com os pombos cantando, tira água do poço. O príncipe aparece em cena atraído por sua voz. Branca de Neve corre assustada. Mas o príncipe não desiste e canta pra ela, a rainha má vê o que acontece da janela.

A cena traz a imagem da mulher que limpa a casa e sonha com o casamento, afirmando uma representação social esperada da mulher, ser (*Do lar e recatada*),

confere a mulher os afazeres domésticos no seio familiar sendo normal à mãe acostumar as meninas nestes afazeres, pois é coisa de mulher.

Para Gadetti (2012), diante do ser mulher a sociedade impõe o cultivo da domesticidade, "propondo" os deveres de esposa, de mãe e ser frágil precisando sempre da figura masculina, seja pela égide do pai ou marido, mas sempre o homem a defendê-la e dirigi-la em sua vida. Assim, se dar até meados do final do século XIX, mas a maternidade exerce ainda forte manipulação sobre a mulher.

A canção entra-se arraigada ao "sonho" de toda mulher de encontrar o príncipe encantado e casar, ter filhos e cuidar do lar, este foi o estereótipo que toda menina foi crescendo ouvindo que a predestinação é esta, menina sempre tem que ter o homem para defendê-la.

A imagem passa uma ideia de uma jovem sonhadora, mesmo com dificuldades e maus tratos ela é doce, meiga e conformada com a situação, como toda a mulher deve ser. O rosto braço com as maçãs do rosto rosadas vestida de maneira sóbria e com equilíbrio, retratando a forma de ser e ver a mulher de 1937.

4ª Cena - 7'00" – 7'40".

- A Rainha má chama um caçador e diz que ele deve levar Branca de Neve para a floresta para matá-la e diz que quer que ele traga o coração dela como prova.

A cena traz o (*Empoderamento*) pois mesmo sendo mulher ela comanda o homem, mas tem-se também presente na cena a relação hierarquia de classe social, onde por ser rainha o poder a mesma possui em suas mãos. "Gênero é uma forma de estruturação de práticas sociais e, como tal, implica variações de tempo e lugar, além de ser vinculado à etnicidade e nível socioeconômico" Feijo e Macedo (2012, p.2).

O coração guarda a emoção o sentimento que identifica e ao mesmo tempo diferencia a mulher do homem, esta maneira de perceber a mulher como emotiva diferente do homem é uma construção social, que impõe um conceito, gesto, uma maneira de pensar diante da mulher tornando-o algo comum. Os modelos de masculinidade e feminilidade são moldes vazios segundo a autora, pois cada sociedade preenche estes moldes com parâmetros pré-estabelecidos do que espera de cada um, conseqüentemente molda comportamentos, gestos, atitudes dentre outros que irá dar forma ao estereótipo de macho e fêmea.

5ª Cena - 7'41" – 15'28".

- Branca de Neve vai até a floresta com o caçador. O caçador não tem coragem de executar o plano da rainha má e diz para Branca de Neve fugir pra floresta, para bem longe.

- Branca de Neve foge e dominada pelo medo, imagina que as arvores são monstros querendo pegá-la, até cair no chão chorando de desespero. Mas depois ela se tranquiliza fazendo amizades com os animais da floresta, são eles que levam Branca de Neve até a casa dos sete anões.

Novamente a ideia de segurança está intimamente ligada a presença masculina que sua vez fica nítida a ideia que o homem é bagunceiro e cabe a mulher arrumar e cuidar do lar, o ser mulher apreendido de forma social.

6ª Cena - 15'29" – 20'48".

- Branca está na casa dos anões, junto com os animais das flores. Ela já chega reparando na bagunça da casa, da meia em cima da mesa, do sapato na panela, da lareira coberta de pó, das teias de aranha por todo o lugar... ela chega a afirmar que o chão nunca havia sido lavado. Branca de neve atribui tarefas a cada um dos animais da floresta e junto a eles começa uma faxina na casa dos anões.

Novamente (*do lar e recatada*) é reforçado, pois a mulher gerencia o lar coloca tudo no lugar, cuida da casa com satisfação, pois está desempenhando o seu papel social. A sociedade delimita com precisão, as áreas onde a mulher pode atuar ou não Safiotti (1988).

7ª Cena - 20'49"-23'24".

- Cena dos anões trabalhando na mina. Depois eles vão para casa cantando. O trabalho dignifica o homem, a cena traduz tal situação, pois no mundo capitalista o trabalho braçal se diferencia do intelectual, quem executa e utiliza a força não é remunerado tão bem, do que aquele que pensa e projeta a ação a ser realizada. Assim, a mão-de-obra passa a ser uma mercadoria de troca de valores Borges e Yamamoto (2018) e claro a mulher passa ganhar menos do que o homem.

8ª Cena - 23'25"-46'08".

- Após a faxina e preparar a comida, Branca de Neve anda pela casa dos anões para conhecer e acaba deitando e adormecendo em suas caminhas.

- Os anões chegam a casa e logo percebem as luzes acesas. Quando entram percebem também o chão varrido, a louça lavada, tudo sem poeira, comida no fogo... após superar o medo de que um mostro poderia ter invadido a casa deles, eles descobrem Branca de Neve dormindo em suas camas.

- Zangado logo diz: Ela é mulher, e as mulheres são falsas, cheias de sortilégios. Os demais anões não concordam com ele e afirmam que ela é linda. Branca acorda e descobre o nome de cada anão. Ela pede pra ficar com eles, diz que: lava, passa, cozinha e se me deixarem ficar, eu posso fazer tudo!

Aí eles dizem: viva, então, fica!

A visão (*Do lar e recatada*) é a visão restrita que a maioria dos homens tem da mulher, onde está deve ter o lugar reservado na cozinha e nos afazeres doméstico. Assim, tem-se:

Certas características e capacidades especificamente femininas – como docilidade, abnegação, ternura, dedicação ao outro – foram, inclusive, demarcadas para assegurar a permanência feminina no espaço fechado do lar, tomando-se como base a inscrição da maternidade no corpo feminino, que supostamente estabelecerá uma

relação natural da mãe com a criança. A definição destas características femininas associadas ao papel de mãe caminhou paralelamente a uma discriminação em massa das mulheres, uma vez que, por conta disso, a elas foram negadas todas as capacidades socialmente valorizadas na esfera pública. Tal fato acabou por afastá-las do mundo do poder e dos negócios, e seus efeitos, em maior ou menor grau, ainda hoje podem ser sentidos. Barbosa, Rocha e Coutinho (2012, p. 2)

9ª Cena - 46'09" – 50'10".

- Rainha má descobre que foi enganada pelo caçador, pois ao perguntar ao espelho quem é a mais bela, o espelho revela que Branca de Neve ainda está viva. Então, ela resolve ir por conta própria até a casa dos anões para matar Branca de Neve, e para isso, prepara um feitiço para que Branca de Neve não a reconheça.

Novamente o (*Padrão de beleza*) é motivo da disputa entre a rainha e a branca de neve é a beleza, pois a beleza. Barbie sugere, nessa seção, o uso de maquiagem apenas para realçar a beleza da menina. A boneca apresenta dicas para os olhos, bochechas e boca, de modo a inculcar um modelo de rosto feminino que seja belo e que atraia a atenção das pessoas. Desse modo, em conformidade com as demais dicas, a maquiagem sugerida também reafirma o padrão de beleza da Barbie. O recado é: meninas, ingressem no mercado de consumo; juntem-se às mulheres do século XXI e façam de tudo para serem belas e felizes. Se essas mulheres buscam por procedimentos estéticos, dietas e academias para criarem aparências corporais, que primam pelo padrão da mulher magra, alta, loira e "turbinada", a Barbie e suas dicas transformam as orientações em valores e condutas para as meninas adquirirem o corpo magro e terem a aparência de garotas belas e felizes Smili Souza (2015, p.15).

Atualmente algumas mulheres buscam a beleza em que as bonecas de sucesso são os modelos de estética a serem seguidos, a pele, os olhos, os cabelos etc. É mais uma forma de padronizar desde muito cedo o comportamento feminino.

10ª Cena - 50'11" – 58'17".

- Banca de Neve na casa dos anões assiste a eles tocarem instrumentos, cantar e dançar. Os anões pedem para que ela conte uma história e enfatizam para que seja uma história verdadeira. Então, Branca de Neve conta a história dela de como conheceu o príncipe.

O sonho de toda mulher em casa e ter filhos, cuidar do lar é novamente enfatizada nesta cena, passando o ideal esperado que toda mulher deve seguir. (*Do lar e recatada*) "a mulher foi criada para acompanhar o homem" Pinheiro e Alvares (2017, p.17), logo o ideal feminino deve ser servir o homem, uma falácia que a muito tempo é preconizada como representação social da mulher.

11ª Cena - 58'18" – 1h00'20".

- Branca de Neve reza antes de dormir. Pede pra Deus abençoar os 7 anões, peça para que ele realize os sonhos dela e pede para que Zangado goste dela. Está cena também mostra os 7 anões dormindo pela sala, lareira e armários.

12ª Cena - 1h00'21" – 1h03'15".

- A Rainha má prepara o feitiço para matar Branca de Neve. Seu objetivo é fazer o trabalho que o caçador não fez: matar Branca de Neve, pois com isso, ela será a mais bela. A Rainha má descobre que um beijo de amor verdadeiro pode quebrar com o seu feitiço. Mas, ela acredita que os anões acreditaram que ela estará morta e a sepultarão viva. Ela vai até a casa dos anões na floresta.

13ª cena - 1h03'16" – 1h05'51".

- Os anões saem para o trabalho e recomendam que Branca de Neve tome cuidado com estranhos.

A cena deixa nítido que a mulher é indefesa e não tem condições de cuidar de si, outro fator presente na cena é a figura do homem provedor do lar, pois ele sai para trabalhar e a mulher fica em casa cuidando da casa. (*Do lar e recatada*) é uma representação social muito presente ainda nas falas dos personagens.

14ª Cena - 1h05'52" – 1h10'03".

- A Bruxa aparece na floresta disfarçada de uma velha vendedora de maçã. Finge passar mal e consegue entrar na casa dos anões. Os animais da floresta percebem que a velha disfarçada é a Rainha má e eles correm até as minas para tentarem trazer os anões até a casa.

O mal representado pela ausência de beleza da Bruxa, logo a ênfase encontra-se ligado ser bom a ser belo e feio ao mau (*Padrão de beleza*) e a maçã representação do pecado é mais um mito criado para padronizar forma de pensar e agir da mulher diante do universo social Pinheiro e Alvares (2017).

15ª Cena- 1h10'04" – 1h10'34".

- A Bruxa fala pra Branca de Neve que pelo fato de ela ter sido tão boa com ela, a mesma lhe contará um segredo, a Bruxa afirma que se trata de uma maçã que realiza desejos. Que basta fazer um pedido e morder a maçã que seus sonhos se tornaram realidade.

A cena lembra o mito bíblico da serpente induzindo Eva a comer a maçã, o fruto proibido, tal situação de culpa acompanha a mulher até os dias atuais Pinheiro Alvares (2017) e nos chama a atenção para as representações coletivas que cria os tipos sociais que define e padroniza o dito Eterno Feminino, ou seja, a mãe santa, contrapondo a madrasta cruel; a moça boa verso a virgem cruel.

16ª Cena - 1h10'35" – 1h11'21".

- Os animais continuam tentando contar para os anões o que está acontecendo. Eles ainda sem entender, até que o Soneca diz: Talvez a Rainha tenha achado a Branca de Neve. Eles partem imediatamente para salvá-la.

17ª Cena - 1h11'22" – 1h14'49".

- Nesta cena a bruxa convence Branca de Neve a morder a maçã e fazer um desejo. Enquanto isso, os anões correm desesperadamente para tentar salvá-la. Branca de Neve faz seu desejo e morde a maçã e logo em seguida começa a passar mal. A bruxa foge e é perseguida pelos anões. Ela sobe no alto de um penhasco e tenta empurrar uma enorme rocha em cima dos anões, porém ela acaba caindo do penhasco.

Nesta cena ocorre uma relação direta em demonstrar ao público que o empoderar feminino não é bom, pois a Rainha/ Bruxa ao se empoderar realizou atos negativos como tentar matar a doce e indefesa Branca de Neve e claro a força física necessária para mover a pedra só cabe ao homem, logo demonstrando as diferenças entre os gêneros.

18ª Cena - 1h14'50" – 1h15'48".

- Branca de Neve é colocada na cama dos anões. Todos choram: anões e os animais, até o céu sora em forma de chuva.

19ª Cena - 1h15'49" – 1h16'26".

- "Ela era tão linda em seu sono de morte que os anões não tiveram coagem de enterra-la.". "Eles fizeram um esquife de ouro e cristal e velaram seu corpo dia e noite." "O príncipe que a procurava por toda parte ouviu dizer que havia uma linda menina dormindo em um esquife." O mito do homem protetor e salvador rouba a cena, pois o sonho de toda mulher é ter seu príncipe encantado, este é o desígnio de toda mulher.

20ª Cena - 1h16'27" – 1h20'08".

O Príncipe encontra Branca de Neve.

- Branca de Neve encontra-se deitada no esquife e o príncipe chega cantando essa canção:

Esta canção que eu canto

É só para você

O amor compôs o tema

E o poema vem de você

Sinto que algum dia

Esta canção que eu fiz

Venha fazer o nosso

Destino muito feliz!

- O príncipe a beija e ela desperta. Todos comemoram, o príncipe a carrega no colo até seu cavalo e ela se despede dos sete anões e dos animais, "E eles viveram felizes para sempre." *The End.*

3.2.-Discursão dos resultados do Filme A Branca de Neve.

Quadro nº 5: Síntese dos resultados.

Categorias	Cenas	Nº total de cenas
Do Lar e Recatada.	Cena 03 Cena 06 Cena 08	3
Padrão de Beleza	Cena 02 Cena 09 Cena 10 Cena 13 Cena 14	5
Patroa	-	0
Empoderamento	Cena 04 Cena 17	2

Fonte: A própria pesquisa (2018).

4.-Conclusão.

A partir da revisão inúmeras vezes do vídeo de Branca de Neve e os Sete Anões (1937), não se tinha a total certeza que iríamos encontrar retratado o empoderamento feminino no filme de animação.

O fato é que mesmo sendo pensado ao público infantil, mas que agrada a todas as idades os filmes retratam as mudanças ocorrida no universo de luta feminino acerca de seus direitos, da simples liberdade de pensar, de casar, de buscar a felicidade sem que o padrão pré-estabelecido seja imposto como modelo a seguir.

Apreendeu-se com a Branca de Neve que ser só bonita, não se livra dos males que a vida no cotidiano traz a todos e principalmente a mulher, mas quando se é indefesa e apenas vive-se o mundo do lar e dos afazeres domésticos tem-se uma visão distorcida do real que provoca medo, conseqüentemente requer que alguém lhe de suporte e cuidado, no caso a figura do homem, seja pai, irmão ou marido.

No decorrer se conseguiu identificar a representação social da mulher no filme em que as personagens femininas se apresentam com caracteres próprios tendo em comum à beleza seja delicada como de branca de Neve ou má como a da rainha.

Assim sendo, pode-se construir de forma fílmica a conquista da mulher emponderada, no caso do filme A Branca de Neve e os sete anões esse empoderamento está bem evidenciado na rainha má e não na protagonista do filme, Branca de Neve, já que o padrão de mulher na época era justamente aquele que ela representou no filme: bela, recatada e do lar.

5.-Referências.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Feijo, M., Macedo, R.M.S. (2012). *Gênero, cultura e rede social: a construção social da desigualdade de gênero por meio da linguagem*. Rio de Janeiro: Nova Perspectiva Sistêmica, ed. dez. n.44, p.21-34.
- Gadetti, C.C.H. (2012). *Mulher e Cinema: a representação do Feminino no Cinema Brasileiro (1958-1965)*. *Anais do X Seminário de Ciências Sociais. Tecendo diálogos sobre a pesquisa social*. Maringá: UEM, 22 a 26 out. p.551-561.
- Goldenberg, M.A. (2002). Construção social do corpo: um novo modelo de ser mulher. *Revista FACED*. Salvador: n.6, p.87-99.
- Moscovici, S. (2007). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 5ª ed. (Trad.) Pedrinho, A.G. Petrópolis: Vozes.
- Pinheiro, I., Álvares, M.L.M. (2017). Mitos: pilares que sustentam o patriarcado na perspectiva de Simone de Beauvoir. *Revista Gênero na Amazônia*, ed.12, nº7, junho/dez, p.25-34.
- Silva, I.C.S. (2016). *Sororidade e rivalidade feminina nos filmes de princesa da Disney*. Trabalho de Conclusão de Curso. Projeto Final, apresentado a Faculdade de Comunicação Departamento de Jornalismo da Universidade de Brasília.
- Smili, I.G., Souza, M.C. (2015). A Beleza das meninas nas "Dicas da Barbie". *Cadernos de pesquisa*, ed. mar. v.45, p.200-215.
- Yamamoto, O.H. (2018). *Mundo do Trabalho: Construção histórica e desafios contemporâneos*. Recuperado de: https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01989.pdf.

**Estrutura das representações sociais de professores sobre saúde da criança
na escola a luz da teoria do núcleo central.**

*(Structure of the social representations of teachers on children's health in school in
the light of central core theory.)*

Elizabeth Teixeira

Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Amazonas-Brasil.

Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende Soares

Faculdade Metropolitana da Amazônia (FAMAZ), Pará-Brasil.

Páginas 188-200

Fecha recepción: 11-04-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

O estudo buscou conhecer e analisar as representações sociais sobre a saúde da criança na escola. Teve como referencial teórico as representações sociais; a teoria do núcleo central; os saberes docentes e a saúde escolar. O estudo é qualitativo, descritivo-exploratório. Os participantes foram 179 professores, com a utilização da técnica de associação livre das palavras. A análise foi feita por meio do *software* EVOC 2003; da estatística univariada; da análise de conteúdo categorial-temática. Os resultados revelaram três dimensões centrais (relacional profissional, educacional informativa e cuidativo preventiva) e cinco dimensões periféricas (relacional-afetiva, relacional-institucional, cuidativo-higienista, relacional-familiar e cognitivo aprendente). Conclui-se uma transição para o modelo biopsicossocial e o cuidado nas relações familiares e profissionais para promoção da saúde da criança na escola.

Palavras-Chave: representações sociais; saúde escolar; dimensão; saberes

Abstract.

The study sought to know and analyze the social representations about children's health. Was based on the theoretical reference of social representations; of central core theory; teaching knowledge and school health. The study is qualitative, descriptive-exploratory. The participants were 179 teachers, using the technique of free association of words. The analysis was done using EVOC 2003 software; of univariate statistics; of categorical-thematic content analysis. The results revealed three central dimensions (professional relational, educational informational and preventive care) and five peripheral dimensions (relational-affective, relational-institutional, caring-hygienist, family-relational and cognitive-learner). It is concluded a transition to the bio psychosocial model and the care of family and professional relationships to the promotion of children's health in school.

Keywords: Education; social representations, school health; teacher knowledge.

1.-Introdução.

A saúde escolar é um conjunto de atividades desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar, incluindo o professor, com a finalidade de proteger, promover e recuperar a saúde do ser humano integrante do sistema escolar, por meio de ações educativas e assistenciais, as quais levam em consideração a realidade de cada localidade, englobando as escolas públicas e privadas (Conceição, 1994).

Entende-se que toda e qualquer atividade de saúde escolar deve contemplar a coletividade do sistema educacional, com ações de promoção e proteção à saúde, numa perspectiva holística-ecológica, considerando o indivíduo como um ser biológico, psíquico, social, cultural e espiritual, a partir de uma visão ecológica e holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas, ou seja, uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A ecologia reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos como um fio particular na teia da vida (Capra, 1996).

Há uma visão assistencialista das práticas educacionais, baseada prioritariamente no cuidado, sem preocupação com as condições históricas e sociais da comunidade escolar, bem como entre os próprios professores que atribuem ser o professor de ciências o sujeito mais habilitado para formar práticas de educação em saúde.

De acordo com Behrens (2010), essa problemática consiste na postura dos professores que não visualizam o sujeito como um ser completo e por isso, a prática pedagógica acontece de forma fragmentada, criando um clima de instabilidade que bloqueia a criatividade, a amizade, o compartilhamento e a sensibilidade necessária ao cidadão.

É importante ressaltar a necessidade de se considerar os professores como uma população-alvo, no sentido de serem preparados para a execução destas atividades, uma vez que estes são responsáveis pelo desenvolvimento do ensino de saúde entre os alunos.

Dessa forma, ao conhecer as representações sociais de um grupo se faz necessário pelos sistemas representacionais locais constituírem fonte de investigação acerca das condições de vida, da cultura, das práticas e dos recursos materiais e simbólicos de uma comunidade, pois constituem um sistema plural e multifacetado de saberes e tradições (Jovchelovitch, 2008).

Na Teoria das representações sociais são levados em consideração o senso comum, o saber popular e o conhecimento cotidiano; o processo de geração do conhecimento é visto de forma dinâmica, com a participação das pessoas envolvidas, deixando de lado o método tradicional de transmissão de conhecimentos, em que os indivíduos atuam como meros expectadores, e não participam da tomada de decisões (Moscovici, 2007).

A prática docente auxilia na formação e produção dos saberes, revelando a relação entre formação e atuação profissional, na qual o professor mobiliza, constrói e reconstrói os saberes e as competências conforme suas necessidades e suas experiências pessoais e profissionais. Nessa perspectiva podemos dizer que os saberes docentes são contextualizados e relacionados aos valores da realidade.

Nesse prima, buscamos identificar se o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos professores participantes revela um saber voltado para as condições orgânicas da saúde da criança e/ou se há uma visão mais integrada sobre saúde da criança na escola nessa comunidade docente.

Considerando que a representação é um processo dinâmico centrado no sujeito, no objeto e nos espaços de mediação onde ocorrem as relações intersubjetivas, entendemos que são partilhadas e materializadas nas práticas humanas, se solidificando por meio dos processos de transmissão. Daí justifica-se a necessidade de conhecê-las.

Dessa forma, a pesquisa buscou apreender as representações sociais acerca da saúde da criança na escola entre professores do ensino fundamental da rede de escolas municipais de Benevides-PA. Essa pesquisa ganha relevância por acreditarmos que seremos colaboradores e incentivadores da atuação de profissionais pautada no conhecimento da realidade contextual e social do grupo no qual se pretende desenvolver trabalhos educativos, pois o estudo das representações sociais na área da saúde escolar poderá revelar os saberes partilhados entre uma comunidade de professores - educadores.

2.-Metodologia.

O estudo foi desenvolvido de acordo com a Teoria da Representação Social, dentro de uma perspectiva social, dando ênfase ao fenômeno representações e à Teoria do Núcleo Central (TNC) enquanto abordagem que estuda o conteúdo e a estrutura das cognições centrais e periféricas das representações. A teoria é uma lente que orienta os nossos olhares e nossas interpretações acerca da realidade social.

A abordagem estrutural destaca o fenômeno das representações enquanto um conjunto sociocognitivo organizado e estruturado em torno de dois subsistemas: o sistema central e o sistema periférico. Cabe ao sistema central dar a representação sua significação, determinando os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e regendo a evolução e transformação das representações sociais (Abric, 1994).

Dessa maneira, a pesquisa desenvolvida revela-se dentro de uma abordagem qualitativa e um estudo descritivo-exploratório. A opção pelo contexto do estudo foi pautada na participação no Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), critério adotado para selecionarmos o município de Benevides-PA. Identificamos que no município havia 22 escolas municipais de ensino fundamental e assim 179 foi o quantitativo final de professores participantes que atendeu a todos os critérios estabelecidos.

Com o objetivo de identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais acerca da saúde da criança na escola entre os professores de Benevides-PA, foi utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras TALP (Os métodos associativos se fundamentam em expressões verbais, colhidas de forma mais espontânea, menos controlada e, por hipótese, mais autêntica Abric (1994), utilizando-se como estímulo indutor a expressão "Saúde da Criança na Escola". Esta técnica consiste em solicitar aos participantes que evoquem cinco palavras ou expressões que venham a mente quando falamos o termo indutor.

A análise das palavras evocadas se deu a partir do *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* EVOC 2003 (Figura 2), desenvolvido por Vergès (1994), que calcula e informa a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de importância da evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto dos termos evocados.

A partir desse valor de corte o *software* processou o quadro de quatro casas, discriminando o núcleo central, a 1ª periferia, os elementos de contraste e a 2ª periferia. A técnica de construção do quadro de quatro casas permite formar categorias empíricas, criadas a partir das evocações livres. Essas categorias além de agruparem os elementos evocados, mostram a estrutura das ligações de semelhança ou diferença entre eles (Oliveira et al, 2005).

De acordo com os autores, o núcleo central agrupa os elementos mais frequentes e mais importantes, podendo ser acompanhados de elementos com menor valor significativo Abric (1994); na 1ª periferia são encontrados os elementos periféricos mais importantes; na zona de contraste são encontrados os elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos, podendo revelar elementos que reforçam as noções presentes na 1ª periferia ou a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente. A 2ª periferia é constituída pelos elementos menos frequentes e menos importantes.

Construídos os quatro quadrantes, consideramos essas informações para elaborar o sistema de categorias temáticas, que foram definidas a partir da proposta de categorização temática de Bardin (2010). Segundo a autora a análise categorial consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a frase e cuja presença ou frequência de aparição dos termos podem ter um significado. O tema abordado é utilizado como unidade de registro para estudar motivações, opiniões, atitudes, dentre outros, assim como se observa nas representações sociais de um grupo. Este fato justificou a escolha deste tipo de análise.

Como as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um tema similar, utilizamos a semântica como critério de categorização. Assim, agrupamos todos os elementos com características similares. Ressaltamos que os termos evocados com baixa frequência individual inclui diversos termos padronizados, cujos significados se articulam dentro de um mesmo sentido geral.

3.-Discussão dos resultados.

Neste estudo, obteve-se uma média de 6,0 evocações por sujeito. As associações que emergiram quando apresentamos o estímulo indutor "saúde da criança na escola" totalizaram 1073 termos. Grande parte dos sujeitos evocou, além de palavras simples, palavras compostas e pequenas frases, e por isso foi necessário realizar a padronização semântica para, assim, construirmos o dicionário de termos (no Word), e posteriormente digitarmos o *corpus* (no Excel). A padronização possibilitou chegar a 178 termos diferentes

De acordo com Oliveira et al (2005), torna-se necessário corrigir as palavras e, para serem processadas pelo software, reduzir as frases e expressões que aparecem no questionário ao núcleo da frase ou núcleo de sentido. Para construção do *corpus*, consideramos em nossa pesquisa o núcleo de sentido (substantivos e adjetivos) das palavras evocadas.

A análise realizada com o auxílio do *software* EVOC2003, considerou a frequência dos termos e a ordem de evocação segundo a importância atribuída pelos sujeitos, o que resultou no agrupamento dos elementos e visualização das ligações estabelecidas entre eles Oliveira *et al* (2005).

Resultado obtido pela definição do ponto de corte, que por sua vez segue uma lei logarítmica (lei de Zipf), que permite identificar a zona de frequência, na qual as palavras são pouco numerosas para uma mesma frequência Oliveira et al (2005).

Após inserção no EVOC2003, foi realizado um ponto de corte utilizando frequência mínima de 13, o que significa que as palavras evocadas com valores abaixo dessa frequência foram eliminadas para a construção do quadro de quatro casas. A frequência média ou intermediária foi 35 e a média das ordens médias de importância foi 3,5 dentro de uma escala de 1 a 5, calculada pelo programa.

Após visualização dos dados fornecidos pelo EVOC, mais especificamente por um de seus programas (*Rangmot*) foi necessário realizar uma divisão entre o acumulativo inverso de evocações e a somatória do número de palavras obtidas a partir da definição do ponto de corte, que foi 13.

O programa EVOC realiza análise estatística das evocações das palavras, definindo quantas vezes cada palavra apareceu em cada colocação (de 1º ao 5º, na ordem de importância atribuída às evocações), gerando a média ponderada da ordem de evocação para cada palavra. Ressalta-se que durante a coleta de dados foi solicitado para os participantes da pesquisa que hierarquizassem as evocações de acordo com a ordem de importância.

Após a definição das frequências, o EVOC2003 gerou o Quadro de Quatro Casas (Quadro 1), com os quadrantes relativos ao núcleo central e sistema periférico das evocações produzidas ao termo indutor "saúde da criança na escola".

Quadro 1: Quadro de quatro casas ao termo indutor “saúde da criança na escola” entre os 179 docentes de Benevides- PA

O.M.E.	< 3,5		>= 3,5			
Freq. Med.	Termo evocado	Freq.	O.M.E.	Termo evocado	Freq.	O.M.E.
Freq. ≥ 35	Higiene	139	3,324	Acompanhamento-Multiprofissional	56	3,821
	Alimentação	67	3,119			
	Cuidado	54	3,463			
	Família	40	2,475			
	Aprendizagem	36	3,472			
Freq. ≥13 <34	Ambiente	31	3,452	Fundamental	20	3,500
	Parceria	28	3,214	Educação	19	3,684
	Orientação	22	2,909	Afeto	17	4,176
	Carência	20	3,400	Vacinação	14	4,143
	Merenda	17	3,412	Palestra	13	3,615
	Bem-estar	16	2,750			

Fonte: A própria pesquisa.

Cada quadrante traz uma informação importante para análise: o núcleo central agrupa os elementos mais frequentes e mais prontamente evocados, com ordem média de evocação abaixo da média das ordens médias (higiene, alimentação, cuidado, família e aprendizagem); o sistema periférico se desdobra na primeira periferia, onde estão elementos frequentes e próximos do núcleo central, com ordem média de evocação maior comparada ao quadrante do núcleo central (acompanhamento multiprofissional); segunda periferia, onde estão os elementos acima da média da ordem média de evocação, porém com menores frequências (fundamental, educação, afeto, vacinação e palestra); zona de contraste, onde estão elementos com menores frequências e abaixo da média da ordem média de evocação (ambiente, parceria, orientação, carência, merenda e bem-estar), reforçando noções presentes na primeira periferia e variações da representação entre subgrupos (Oliveira et al, 2005).

O quadro de quatro casas é organizado segundo a saliência dos elementos pela combinação dos critérios de frequência, ordem média de evocação de cada palavra e ordem de importância atribuída pelos sujeitos Sá (1996). A distribuição dos termos evocados pelos quadrantes revela a organização do conteúdo integral da representação e sua estrutura: provável núcleo central e elementos periféricos (Oliveira et al, 2005).

Os elementos de uma estrutura cognitiva presentes no núcleo central e sistema periférico têm um componente quantitativo e qualitativo, haja vista que são organizados quantitativamente conforme frequência e ordem média de evocação e se diferenciam qualitativamente por se referirem a significados que imbuem crenças, valores, atitudes, situações, entre outros.

A teoria do núcleo central postula que toda representação social se organiza em torno de um núcleo central, e que este determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização. É caracterizado como o elemento mais estável e o que resiste às mudanças; os elementos periféricos desempenham um papel complementar no funcionamento do sistema de representação (Abric, 2001).

O conteúdo presente no provável núcleo central é: Higiene, Alimentação, Cuidado, Família e Aprendizagem. O núcleo central denota a materialização da memória coletiva e história de vida do grupo, simbolizam o objeto representativo e se caracterizam pela polissemia e capacidade de associar-se a outros termos (Sá, 1996).

As propriedades qualitativas (valor simbólico e poder associativo) e quantitativas (saliência e conexão) foram propostas por Moliner e discutidas por Sá (1996). Quanto às propriedades qualitativas, destacou-se o valor simbólico Higienização presente nas representações sociais dos docentes acerca da saúde da criança na escola. O poder associativo encontra-se presente, haja vista que tanto a higiene como a alimentação são modos de cuidado com o corpo, numa perspectiva externa (higiene) e interna (alimentação). Assim, associa-se cuidado higiênico e alimentação para se alcançar a saúde da criança na escola, o que precisa da ação da família e ser aprendido pela criança (no meio familiar e escolar). Quanto às propriedades quantitativas, destaca-se o termo higiene, com a maior saliência e poder de conexidade com os demais elementos.

A saúde no âmbito escolar é marcada por atitudes higiênicas com o corpo e o ambiente para evitar aquisição de doenças. Esses dados reforçam os modelos higienistas de saúde escolar, presentes desde o séc. XX, com ações voltadas para medicalização das questões referentes a educação, privilegiando a prática terapêutica como modelo de intervenção junto ao sujeito e à sociedade para dar conta do processo de aprendizagem de crianças e adolescentes.

Considerando que o núcleo central é determinado pelo sistema de valores e normas sociais do entorno ideológico do sujeito-grupo (Abric, 1994), o termo Higiene, que obteve a maior saliência, remete assim a saúde da criança na escola ao paradigma dominante (higienista). Como cuidado assume a terceira posição no núcleo central, inferimos a introdução de um paradigma emergente (cuidativo), mais humanizador, voltado para o cuidado de si, do outro e do meio, nas relações sociais.

Vale lembrar a força dessa base central (núcleo central), pois, a comunicação estabelecida neste caso se dá com o objeto de representação é mais facilmente definida sobre a base central (gera a significação da representação) do que pela base periférica, uma vez que os elementos desta base são esquemas organizados pelo núcleo central e funcionam como decodificadores de uma situação.

O cuidado revela uma significação humanizadora que amplia e complementa as atitudes higienistas. Esta constatação reforça a conexão entre cuidado, higiene e alimentação, e remete a uma dimensão cuidativo-higiênica.

O poder associativo entre cuidado, higiene, alimentação e família revela-se, pois não cabe somente a escola realizá-los, e remete a uma dimensão relacional-familiar. A aprendizagem está presente em todo processo de aquisição de conhecimentos, acontece mediante relações entre professores, alunos, família, profissionais de outras áreas e especialidades, confluindo com a cultura, a história e o estilo de vida de cada sujeito e remete à uma dimensão processo -aprendente.

O núcleo central também tem funções, que são estudadas por Abric (1994). O autor atribui duas funções essenciais ao núcleo central: função-geradora que dá sentido a representação do objeto, por ser o elemento criador e transformador da significação dos outros elementos da representação; função-organizadora, que unifica e estabiliza a representação, em decorrência de determinar a ideia principal que une os elementos. O termo evocado Higiene exerce a função-geradora, haja vista que cria e pode transformar a significação dos outros elementos da representação. De acordo com o autor, o valor do elemento central que determina a significação dos outros elementos deve ser significativamente mais elevado. Ponderamos que Higiene por ser o termo mais evocado, gera a predominância do paradigma higienista, dentro de um modelo biologicista, que perpassa pela significação expressa entre os elementos presentes nos quadrantes.

Os termos Alimentação, Cuidado, Família e Aprendizagem exercem a função-organizadora, por organizar os conteúdos da representação, determinando a natureza e os laços que unem os elementos da representação. Pois, para que haja saúde da criança na escola é necessário aprender e ter informações sobre várias questões que envolvem o tema, proporcionando bem-estar, com a participação de todos, envolvendo a afetividade e o cuidado de uma forma geral. Daí se estabelece a união com os outros termos periféricos.

Segundo a natureza do objeto e a finalidade da situação do núcleo central poderá ter, também, duas *dimensões*; uma normativa, que comporta as normas e regras que regem o contexto social, implicando na valoração do objeto, e uma funcional, que constitui os elementos mais importantes para a realização de tarefas, imprimindo aspectos mais de realização do objeto. A dimensão funcional, quando predominante, privilegia na representação os elementos percebidos como pertinentes para eficácia da ação. A dimensão normativa é suscetível de privilegiar os julgamentos, estereótipos e opiniões admitidas pelo sujeito ou grupo no qual ele se insere (Abric, 1994).

No estudo, a centralidade é mais funcional que normativa, pois os termos apontam para o que é mais importante fazer ou realizar para se atingir o objeto representativo saúde da criança na escola, ou seja, são elementos que refletem a ação docente. Isso pode estar associado à própria relação (mais prática) que os sujeitos têm com o objeto em estudo. A nosso ver, os termos Higiene e Cuidado, tanto assumem uma dimensão funcional (enquanto ato), como também inferem uma dimensão normativa (enquanto princípio), revelando-se termos mistos.

As dimensões emergentes do núcleo central foram três: dimensão cuidativo-higiênica, relacional-familiar e processo-aprendizagem. O que se observa nesta análise quanto ao sentido central é uma multidimensionalidade simbólica em relação ao objeto estudado, que indica o que significa para os professores saúde da criança na escola.

A natureza básica do núcleo central é conferida pelo laço simbólico que une a representação ao objeto, e essa relação simbólica entre os dois acontece pela elevada conexidade e a saliência dos elementos cognitivos do núcleo central. No núcleo central encontra-se presente o valor simbólico acerca do objeto saúde da criança na escola, e este valor é a união do significante e significado; as palavras evocadas estabelecem um laço simbólico com o objeto saúde da criança na escola, que tem uma significação e um significante (Abric, 1994).

A representação emerge como um processo psicossocial, envolvendo atores sociais com identidades e emoções diferentes expressas nas relações, nas comunicações e nos saberes. Nesta via, Jovchelovitch (2008) destaca que as representações aglutinam a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas, e modelam os sentimentos de pertença.

Stephanou (2005) problematiza a consolidação do discurso médico na educação desde as primeiras décadas do séc. XX, em que a prática da higiene escolar era a garantia de consciência sanitária para assegurar a ascensão do país ao status de nação culta e desenvolvida. Na contemporaneidade, as representações que circulam na escola ainda encontram-se impregnadas por esse discurso centrado na medicalização e no medo da aquisição de doenças, haja vista que o núcleo estruturante da representação sobre saúde da criança na escola reforça a presença do discurso biológico ocupando um espaço privilegiado.

As representações construídas e ancoradas em histórias de vida da coletividade, explicam as escolhas efetuadas pelos sujeitos, o tipo de relações que eles estabelecem entre si e com os outros, e a natureza do seu engajamento em uma determinada prática cotidiana (Abric, 1994). Assim sendo, as representações sociais e as práticas se produzem mutuamente. Inferimos, assim, que na memória coletiva e histórias de vida do grupo (professores) inscrevem-se as marcas do paradigma higienista; tal paradigma deve ter sido dominante tanto na socialização familiar como escolar, mantendo-se nos cursos de formação inicial e continuada/permanente de que participam.

Estes elementos estruturados no núcleo central exercem conexidade com o sistema periférico, haja vista que a parceria da escola com os profissionais da educação e da saúde torna-se essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para o cuidado com a saúde da criança, proporcionando informações e orientações importantes sobre os aspectos ligados a prevenção de doenças e ao bem-estar físico, mental, ambiental e social. Os elementos que compõem o sistema periférico e complementam o conteúdo central estão associados a experiências e situações individuais do cotidiano dos professores.

No quadrante superior direito ou 1ª periferia, o conteúdo Acompanhamento-Multiprofissional foi frequentemente evocado pelos docentes de Benevides-PA e recebeu os primeiros lugares de hierarquização conforme ordem de importância para eles. Assim, revela conexão com o valor simbólico das representações sociais acerca da saúde da criança na escola e agrega os profissionais da saúde e da educação ao objeto representado. Consideramos positivo que os professores atribuem importância a participação dos profissionais de diversas áreas de atuação na saúde da criança na escola. Tal expressão remete a uma dimensão relacional-multiprofissional.

No quadrante inferior direito ou 2ª periferia os conteúdos Fundamental, Educação, Afeto, Vacinação e Palestra revelam um desdobramento da primeira periferia e representam a prática dos profissionais da área da educação e da saúde, revelando o poder associativo entre a representação dos professores e a realidade vivenciada. Palestra e educação remetem à uma dimensão processo-ensinagem.

O termo que reforça o acompanhamento-multiprofissional é Vacinação. O termo vacinação para os professores participantes nos mostra que apesar de ter uma relação com os aspectos biológicos, focalizando na aquisição de doenças e na intervenção curativa, também, expressa a adoção de medidas preventivas e a parceria entre os profissionais da área da saúde com a escola. Portanto, remete à uma dimensão cuidadoso-preventiva, relacionada a dimensão cuidadoso-higiênica do núcleo central.

Afeto revela que as relações precisam ser permeadas pelo amor, para que possam ser prazerosas e enriquecedoras. Fundamental dá um desfecho significativo para o quadrante e tem um caráter valorativo, e inferimos que para os sujeitos o objeto de representação saúde da criança na escola é importante, e tem valor positivo. A promoção da saúde consiste em proporcionar à população condições e requisitos necessários para melhorar as condições de saúde e exercer o controle sobre elas, entre as quais encontram-se a paz, educação, moradia, alimentação, renda, um ecossistema estável, justiça social e equidade. Emerge uma dimensão afetivo-valorativa.

No quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste, os conteúdos Ambiente, Parceria, Carência, Orientação, Merenda e Bem-estar, por terem baixa frequência de evocação em relação ao núcleo central e a 1ª periferia, não se enquadram em nenhum dos dois, mas são considerados importantes. Observamos nesse quadrante a existência de elementos que reforçam a 1ª periferia e elementos que representam a heterogeneidade das representações no grupo.

Parceria indica uma associação tanto com a dimensão relacional-familiar (núcleo central), como com a relacional-multiprofissional (1ª periferia), e amplia as necessárias relações que a escola precisa fortalecer para dar conta da saúde da criança na escola, envolvendo também órgãos públicos municipais e comunidade em geral, remetendo à uma dimensão relacional-institucional.

Ambiente estabelece conexão com os termos Higiene, Cuidado e Alimentação, do núcleo central, e relaciona-se ao contexto mais amplo do cuidado, no qual ocorrem as relações de troca entre os atores sociais da comunidade escolar, haja vista que para se ter um ambiente saudável, este precisa estar limpo e ser cuidado pelos professores e alunos.

Destacou-se o termo "Carência" apontado pelos professores participantes ao problematizarem os elementos ausentes ou insuficientes, mas que precisam estar envolvidos na prática da saúde escolar, as relações que devem ser estabelecidas e as dificuldades que encontram para lidar com as questões que envolvem a saúde durante o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, consideramos que o termo carência envolve questões macro e micro organizacionais, sociais, econômicas e políticas. Pois, os docentes estão inseridos em uma microestrutura, que compõe o universo escolar e a macroestrutura que envolve as políticas educacionais e órgãos governamentais.

Os elementos periféricos segundo Abric (1994) elaboram o funcionamento da representação e respondem a cinco funções essenciais: função-concreção, pois integram os elementos da situação em que a representação se produz, mostrando o presente vivido pelo sujeito; função-regulação, por serem mais flexíveis que os elementos centrais, possibilitando a adaptação da representação às transformações observadas no contexto social, mediante novas situações vividas pelos sujeitos; função-defesa, por defender o núcleo central, a fim de não desestruturá-lo ao absorver novas informações; função-prescritora, por garantir a aplicabilidade de representação em uma dada situação e orientar a tomada de posição; função-modulação, que modula as representações e as condutas que estão associadas a mesma.

As dimensões emergentes do sistema periféricos foram cinco: dimensão cuidadoso-preventiva, dimensão relacional-multiprofissional, dimensão relacional-institucional, dimensão afetivo-valorativa e dimensão processo-ensinagem. A partir da conceituação do sistema periférico proposta pelo autor, ponderamos que os sentidos periféricos são sustentadores do núcleo central, integram o que os professores vivem na realidade escolar, e poderão possibilitar a mudança paradigmática, com a introdução de conteúdos biopsicossociais, modulando e prescrevendo algumas condutas dos professores. Os conteúdos periféricos sustentam, principalmente, as cognições Higiene, Cuidado e Aprendizagem organizadas no núcleo central, bem como ampliam os horizontes destas cognições para além do enfoque higienista-central, evidenciando um novo paradigma (em construção).

O que se pode inferir da análise da "estrutura" da representação sobre saúde da criança na escola, é que o que é estruturador (núcleo central) vincula-se às dimensões (Figura 1): cuidadoso-higiênica, relacional-familiar e processo-aprendizagem; e o que é complementar vincula-se às dimensões cuidadoso-preventiva, relacional-multiprofissional, relacional-institucional, afetivo-valorativa e processo-ensinagem.

Figura 1: Dimensões centrais e periféricas das representações sociais dos professores participantes, agrupadas por aparecimento nos quadrantes.



Fonte: A própria pesquisa.

4.-Conclusão.

Dentre os termos evocados com um sentido positivo, destacamos os relacionados às categorias valorativa, atitudinal, educacional e relacional como: "Higiene", "Cuidado", "Alimentação", "Vacinação", "Merenda", "Ambiente", "Aprendizagem", "Educação", "Palestra", "Orientação", "Família", "Acompanhamento-profissional", "Parceria", "Fundamental" e "Bem-estar". Quanto ao termo evocado com um sentido negativo, e que tem relação com a categoria estrutural no que tange as condições macro micro contextuais encontradas na saúde escolar, destaca-se o termo "carência".

O paradigma delineado como holístico-ecológico, dentro de um modelo biopsicossocial, sugere um novo caminho para as interações sociais na saúde escolar, que passam a ser compreendidas como condição necessária na aquisição de conhecimentos entre os alunos, os professores, a família, e os próprios profissionais de saúde, à medida que esse movimento social permite o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas. Portanto, o professor é um ator social de extrema relevância para promover a saúde no cotidiano do aluno na escola.

Indicamos que uma prática docente-pedagógica baseada nesses princípios transdisciplinares precisa considerar o sujeito enquanto um ator ativo, responsável por suas decisões e interativo, onde o meio é o percussor do processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Com base nas conclusões, recomendamos que o processo de formação docente seja propício ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores que possam fazer com que os professores construam o saber ser e fazer dentro de uma ótica construtivista, que fomente a compreensão do ensino

enquanto realidade social, investigativa e indenitária. Ressaltamos que a partir dos dados da pesquisa os professores das escolas municipais de Benevides-PA encontram-se a um passo dessa perspectiva construtivista, haja vista que mais da metade deles se apoiam em referenciais e metodologias com essa característica. A integração e a participação no cotidiano escolar evidenciam maneiras de ser, de partilhar, de aplicar atividades pedagógicas, de construir materiais didáticos, programas de ensino, etc. Portanto, formação e profissão caminham paralelamente e constituem o alicerce dos saberes específicos da docência. A mudança paradigmática na formação docente não representa um simples trânsito da perspectiva baseada no racionalismo técnico, é uma questão problemática política, ética, econômica e social que visa uma sociedade mais democrática e integrada.

5.-Referências.

- Abric, J.C. (1994). *Prácticas Sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. 5ª. ed. Lisboa: Edições 70.
- Behrens, M.A. (2010). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Conceição, J.A.N. (1994). *Conceito de saúde escolar*. In: Conceição, J.A.N. (Coord.). *Saúde escolar: a criança, a vida e a escola*. Monografias médicas, série pediatria, v.28. São Paulo: Sarvier.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2007). *Representações Sociais: Investigação em psicologia social*. 5ª Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, D.C et al. (2005). *Análise das Evocações Livres: Uma técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais*. In: Moreira, A.S.P et al. *Perspectivas Teórico Metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: UFPB.
- Sá, C.P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- Stephanou, M. (2005). *Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira*. In: Stephanou, M., Bastos, M.H.C. (orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Compreendendo o uso das tecnologias do século XXI: uma breve reflexão no contexto de inclusão social e educativa.

(Understanding the use of 21st century technologies: a brief reflection in the context of social and educational inclusion)

Maria Selma Lima do Nascimento
Universidad de Jaén, España

Páginas 201-213

Fecha recepción: 11-04-2018

Fecha aceptación: 30-06-2018

Resumo.

Compreender as diversidades sempre foi e será um grande desafio na sociedade do século XXI. Entender essas diferenças vai além do entendimento do ser humano, enquanto ser tão diversos, em meio a vários pontos da existência humana, como a cultura, a etnia, o intelecto, a capacidade de locomoção, valores que por ventura venham a definir povos e raças, enfim... são muitos os aspectos e características que diferenciam uns dos outros. Esses fatores que diferem nas pessoas não devem ser causas de exclusão social nem educativa. Dessa maneira, este trabalho objetiva compreender e levar a uma reflexão quanto ao uso das tecnologias na educação como suporte de inclusão social e educativa. Além disso, traz discussão acerca dessa realidade tão presente na sociedade.

Palavras-chaves: inclusão social e educativa, tecnologias educacionais, exclusão social e educativa

Abstract.

Understanding diversity has always been and will be a major challenge in 21st century society. Understanding these differences goes beyond the understanding of the human being, while being so diverse, amidst various points of human existence, such as culture, ethnicity, intellect, ability to move, values that may eventually define peoples and races, finally ... there are many aspects and characteristics that differentiate one from the other. These factors that differ in people should not be causes of social or educational exclusion. In this way, this work aims to understand and lead to a reflection about the use of technologies in education as a support for social and educational inclusion. In addition, it brings discussion about this reality so present in society.

Keywords: social and educational inclusion; educational technologies; social and educational exclusion

1. -Introdução.

Na sociedade do século XXI são vários os desafios enfrentados pelos cidadãos. A temática da inclusão nessa perspectiva passou de um patamar simples a grandes horizontes e novos desafios. Sai de uma dimensão educativa passando a uma dimensão social, pois é preciso uma nova conscientização tendo em vista novos tempos e novos horizontes.

Para os envolvidos nesse processo, pais, professores, familiares tudo se torna um desafio real. Seja através da defesa dos direitos dessas crianças com necessidades especiais, seja através do processo de conscientização social e afetiva por parte dos pais e familiares. Hoje a temática da inclusão é mais que educacional, ela tornou-se social, ou seja, sempre foi social só que não era entendida como tal. Por isso, construir uma sociedade que venha dá dignidade e respeito às pessoas com necessidades especiais é oportuno.

Dentro desse grande desafio, a escola surge como ambiente propício, porém questionador para lidar com temáticas tão importantes como a inclusão, pois o significado de inclusão é muito abrangente, muitas das vezes o aluno está incluso, mas não está incluído, para este termo o significado é mais abrangente, pois valores muito peculiares que nem sempre imaginamos.

Em se tratando da escola, faltam vários detalhes que não colaboram com esse processo. Na maioria das escolas falta uma boa estrutura, material adequado, salas com grande número de aluno, formação específica dos professores para essa finalidade. Para essa necessidade são muitos os questionamentos que surge com uma formação inicial com ausência de um suporte na educação especial. Porém, a formação continuada surge com o objetivo de suprir a inicial e atualizar os professores dentro das novas perspectivas e abordagens teórico-científica, e uni-las à prática dos professores, mesmo assim a sistemática ainda é falha, permitindo a não obter um bom êxito nessa temática.

Entretanto, cabe ao profissional enfrentar os novos desafios e enfrenta-los a cada dia, através de uma boa preparação para compreender como trabalhar com os alunos especiais. Uma preocupação de todo sistema educacional é que a demanda tem aumentado significativamente ano após ano, faltando a preparação dos profissionais e a estrutura inadequada.

Assim, como muda a sociedade, mudam também os desafios e o profissional tem que está seguro e preparado para acolher os que chegam na escola. Com as mudanças bruscas que se enfrenta no dia a dia, percebe-se no ambiente escolar o aumento considerável de alunos com necessidades especiais, o que antes era simplório e raro, tornou-se atual e corriqueiro.

Dentro desses novos desafios da inclusão, surge uma realidade que não deve ser esquecida, a inclusão dentro do âmbito das novas tecnologias. Estas são meios

consideráveis de inclusão ou exclusão educativa e social, tendo em vista que surge também como ponto de mediação de aprendizado.

A tecnologia dentro do ambiente educacional traz grandes possibilidades de ampliar conhecimentos e ajudar professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e eficazes, além de despertar o interesse do aluno através do novo tecnológico em sala. Porém, não deve ser usado por simplesmente usar, para passar o tempo em sala, deve ter uma dinâmica e planejamento prévio para melhor usá-lo, tem que fazer sentido, ser um meio que leve os alunos à discussão em classe.

Assim, este trabalho segue através de uma pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de discutir as questões mais relevantes no que diz respeito às novas tecnologias e sua relação com a inclusão social e educativa. Seguindo das reflexões aportadas pelas pesquisas de Cabero Almenara (2016, 2007), Hernandez Fernandez (2016), De Barros Camargo (2016). Enfim, todas essas reflexões servirão para o processo de mudança na prática diária e metodológica do professor, bem como para uma construção do seu processo de conscientização.

2.-As novas tecnologias educacionais.

A tecnologia hoje é uma realidade presente na sociedade contemporânea, denominada sociedade do conhecimento, assim conhecida pela facilidade com que a informação se propaga perante os meios tecnológicos, com certeza esse comportamento reflete de forma assustadora na sociedade, sobretudo em vários aspectos que faz parte dela, sobretudo na educação sempre fixada na realidade atual.

Para Masetto (2007, p. 152), tecnologia em educação é considerada o computador, a internet, o CD-ROM, hiperídia, da multimídia, enfim outros recursos tecnológicos e algumas linguagens digitais que colaboram de certa forma para o processo educativo de forma eficiente e prazerosa, visando uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o professor e o aluno se beneficiaram a partir do momento que conseguiram ampliar seus conhecimentos dentro do ambiente escolar, bem como usaram as tecnologias com o intuito de aumentar o interesse do aluno. Sendo assim, fica difícil, não ter a tecnologia inserida na escola no processo de ensino-aprendizagem, ela é um meio consistente nesse processo.

Dessa forma, Cabero Almenara, Hernández Fernández e De Barros Camargo (2016), defendem a valiosa contribuição das tecnologias no ensino-aprendizagem, segundo eles elas devem proporcionar a melhora na aprendizagem, são capazes de acrescentar uma grande inovação nas práticas pedagógicas, além de sempre estar atualizado com toda informação ao nosso redor.

Esses autores defendem que a tecnologia da educação é capaz de favorecer uma educação básica sem a barreira, para outros é o único meio para se chegar ao mundo cultural e educativo. Para isso, é importante saber usá-la com consciência e responsabilidade, não deve ser usada para suprir tempo de ninguém. Antes de usá-la deve haver uma reflexão sobre a melhor forma de usá-la.

Nos dias atuais deve haver uma reflexão acerca das tecnologias educacionais nas escolas. Será que o professor está apto para lidar com esse tipo de realidade? O que se percebe é que não precisa apenas ter as tecnologias, mas é preciso saber usá-las adequadamente dentro dos padrões necessários, então cabe ao professor e equipe pedagógica selecionar qual o recurso tecnológico necessário para o objetivo pretendido, vale ressaltar que durante a escolha é importante destacar os objetivos, contexto histórico, cultural, por isso, no planejamento é o melhor momento para avaliar a atuação desses recursos dentro de uma aula produtiva e eficaz.

Hernández Fernández (2015) faz uma importante distinção entre material e recursos didáticos. Para ele, material didático ou instrumentos são meios de grande importância para a prática educativa e avaliação. Eles surgem no intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos e enriquecer a prática pedagógica com atratividade, motivação e muita criatividade.

As novas tecnologias em educação, no entender de Valente (1999) permite o aprendizado o aprendizado que acontece de forma universalizada, seja para um aluno matriculado na escola regular, seja para alunos especiais, criança com baixo poder aquisitivo ou com um bom poder aquisitivo.

Vários mitos foram criados pelo uso das tecnologias na educação, um deles relacionado ao uso das tecnologias em sala de aula é que elas possam substituir o professor, este não perderá jamais sua representação no processo de ensino-aprendizagem, pois se trata de um ar de modernidade e dinamismo às aulas é preciso sensibilidade para saber o recurso necessário e a técnica correta, tudo isso dependerá do objetivo do professor para a aula, o que ele deseja que seus alunos alcancem.

Com as tecnologias na escola, e uma boa oportunidade para mudanças nos paradigmas, e mudança nem sempre é fácil porque exige de nós uma condição de diferente, ainda encontra-se nas escolas profissionais preparados para o exercício de uma docência com reflexos dos paradigmas anteriores. Apesar de grandes avanços no atual padrão, ainda está muito enraizado aos preparativos e formações estabelecidas anteriormente, um padrão ainda que nos remetam aos primórdios da educação brasileira, onde o professor é quem fala, decide.

As tecnologias vem facilitar o meio para novas abordagens pedagógicas. Redimensionando o professor e o aluno a um novo papel nesse processo. Embora muitos professores na atualidade não sentem uma segurança quando o assunto é o uso das tecnologias como recurso pedagógico, nesse momento um grande desafio é

conscientizá-lo que é preciso reaprender. Assim, assegura Valente (1993) em suas pesquisas que:

A implementação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno. (Valente, 1993, p. 1)

Assim, Valente é bem determinado quando dá a referência sobre recursos tecnológicos, bem definidos como o software educativo, o computador e enfatiza que o professor deve está capacitado para trabalhar com esses recursos. Para isso, seria necessária para o professor uma formação continuada no intuito de formá-lo para essa nova expectativa do século XXI. Cabe nesse patamar, novos projetos para políticas públicas na formação do professor para o domínio tecnológico.

Cabero (2007, p. 9) defende que a implementação das tecnologias da informação e comunicação nas escolas veio com grandes oportunidades tanto para estudantes como para professor no intuito de deixá-los motivados ao aprendizado, bem como penetrar cada vez mais no mundo da informação, essa é a sociedade do futuro, envolta das grandes comunicações e informações que surgem e se propagam de forma espantosa.

Dialogando sobre o termo “sociedade do futuro” este autor faz uma reflexão a respeito desse assunto, quando lembra que a sociedade atual é privilegiada pela forma com que as tecnologias oferecem todo esse arsenal de informação que vai ser bem proveitosa dentro das escolas, somando com os novos conhecimentos conquistados pela comunidade escolar. Não podendo ignorar o outro lado dessa velocidade de informação que se encontra dentro de uma sociedade onde seus participantes nem sempre estão aptos para recebê-la conforme deveria.

O que se percebe é que diante de tantas oportunidades de informação, pouco se sabe sobre o impacto das tecnologias diante da realidade escolar, elas podem mudar o currículo, bem como as relações professor e aluno. Algumas pesquisas mostram que apesar da grande contribuição que os meios de tecnologias oferecem na prática escolar, muitas profissionais da educação, inclusive professor, preferem ficar com o mesmo modo de ensinar anteriormente. A mudança nem sempre é vista com bons olhos pelos professores, pois requerem mudanças na didática, metodologia, forma de avaliação, no próprio currículo escolar, e isto, não é interessante para uma boa parte de profissionais. Ou seja, preferem ficar como práticas de outrora a mudá-las e poder disfrutar dos bons resultados.

Para Cabero (2007, p.10), a união das tecnologias com a educação é importantíssima nos dias atuais, pois o alunado encontra-se inserido na sociedade do conhecimento e da informação e é pertinente que ele acompanhe o ritmo acelerado e de informação em que vive. Em tudo isso, TIC e educação trazem transformações e limitações que elas sofrem.

Essas mudanças podem ser comparadas as várias revoluções que a humanidade sofreu, recordando a revolução agrícola, a industrial, artesanato, pós-industrial até a informação do conhecimento. Assim, Cabero (2007, 10) define a revolução do conhecimento como:

Un estadio de desenvolvimento social caracterizado pola capacidade dos seus membros (cidadáns, empresas e administracións públicas) para obter, compartir e procesar calquera información por medios telemáticos instantaneamente, desde calquera lugar e na forma en que prefira. (Comisión Sociedad Información, 2003,5).
Então, as tecnologias tem um sentido de um estado do desenvolvimento social, que possibilita seus integrantes, compartilhar, processar as informações por meios tecnológicos em qualquer lugar e como queira. Dessa forma, cidadãos, empresas, aluno, professor, habitantes do campo e da cidade tem esse direito social, até aqueles das camadas mais afastadas e discriminadas desta mesma sociedade. Enfim, todos tem o direito de criar, utilizar e compartilhar informação e conhecimento, com o objetivo de desenvolver a melhoria da sociedade e de seus participantes, desenvolvendo seu potencial e melhorando a qualidade de vida de todos que estão inseridos nesse contexto.

Com efeito, Cabero (2007, p.11) apresenta os seguintes benefícios dessa tecnologia na sociedade do conhecimento.

- a) Las Tics tienen desarrollado con una gran velocidad que muchas veces no pensamos en las limitaciones que hacen;
- b) La rapidez y la dimensión con que la información se difunde es necesario mantenerse en el ritmo, porque existe un exceso de información;
- c) (Aprender a aprender) es una das inúmeras características da sociedade de la información. O sea, o conocimiento non está preso a una institución educacional, pero hace presencia en todos los sitios e intenta ofertar respuestas rápidas y fiables, estas deben de ser respetuosas con los avances de la sociedad: ambiental, educacional, social, diversidad, etc;
- d) El impacto tiene la condición de alcanzar todos los sectores de la sociedad. En la educación, por ejemplo, en sus más diversas formas: formal, informal y non formal;
- e) Su incorporación está produciendo una fenda digital, que he llevado muchos a quedarse en la exclusión social;
- f) Un nuevo tipo de inteligencia que quedase disponible en consecuencia de la exposición a las diferentes TICs que a nosotros tenemos implementado;
- g) Hay un cambio en la sociedad actual llamada de sociedad de la memoria a la sociedad do conocimiento.

Todos os benefícios que a tecnologia pode trazer para a sociedade são elencados pelo autor, a liberdade com que as informações podem chegar a qualquer membro da sociedade é sem dúvida um fator importante nesse processo, porém ele alerta para a impossibilidade dessa ação que pode ser transformada no que ele chama de "fenda digital", que poderá ser um suporte para a exclusão social e educativa.

Porém, o mesmo autor ressalta que muitos mitos acerca das tecnologias surgem na sociedade. Alguns deles estão relacionados à facilidade de acesso a uma educação democrática para todos, com larga capacidade de informação, tecnologias manipuladoras, que as tecnologias irão substituir o professor, por uma única tecnologia.

Todos esses mitos levaram e ainda levam algumas pessoas a acreditar que a sociedade do conhecimento é o modelo mais firme e fiel de uma sociedade perfeita, sem problema, onde tudo funciona por causa da clareza dos fatos e rapidez com que as informações se propagam. Esse mesmo mito atribui-se à educação e que tudo converterá para um modelo prático, confiável, democrático e dinâmico na educação. Esses mitos levam e levaram algumas pessoas a crer numa educação onde tudo é facilitado devido o uso da tecnologia. Cabero (2007) lembra que o fato de ter muita informação não quer dizer que tem muito conhecimento, pois estes termos há grandes diferenças. Mesmo o cidadão estando conectada a rede não dá a liberdade plena de interferir na rede em meio de comunicação humano, ou seja, existem nas regras estabelecidas para o contexto.

Ou seja, existem ainda as limitações pessoais e sociais. A liberdade de comunicação e expressão é um mito que tem grande destaque nas tecnologias, o fato de ter acesso e informação nem sempre é motivo para ter a liberdade plena quando o assunto é tecnologia, pois mesmo conectado à rede de internet nem sempre permite ter a liberdade que queremos, para tanto os países estabelecem regras de uso quando o assunto é esse, é preciso entender que esse ambiente de comunicação e conhecimento requer regras claras, concisas sobre o que é permitido e o que não é permitido.

Cabero (2007) lembra que além de transmitir conhecimento e informação, as tecnologias transmitem também valores da cultura de povos, muitas vezes até de forma imperceptível, suave, transmitindo valores e atitudes. De fato, essa realidade contempla a sociedade e com ela tudo que envolve, seja escola, família, comunidade, religião, economia, caráter social.

O mito da "ampliação", crer que quanto mais informação e acesso as tics, implica numa boa qualidade de informação e dentro da escola, uma boa qualidade educativa. Isto pode ser um problema, quando nos referimos à informação desnecessária, que podem ocorrer sérios problemas dentro dessa realidade. Para esse problema o autor considera que haja uma "alfabetização tecnológica", este conceito está relacionado à possibilidade das pessoas saberem usufruir esses meios com atitudes e aptidões. Entretanto, ele faz uma ressalva dizendo para não esquecer que a tecnologia é um produto humano, sendo assim tem pontos positivos e negativos, mesmo que seu objetivo seja de melhorar as condições de vida da sociedade, melhorando sua história, geografia, clima, a cultura, aspectos sociais e educativos.

Um mito que mexeu muito com os professores foi o medo de serem substituídos pela tecnologia. Acredito que esse fator seja importante no que tange a rejeição de alguns

professores na utilização desses recursos em sala, acreditando serem substituídos pelos meios tecnológicos, principalmente os professores mais antigos que tem aversão e muitas vezes há uma dura luta no processo de conscientização da importância desses recursos.

Conscientizar os professores, que as tecnologias são meio para ajudá-los no ambiente escolar, vem como auxílio no processo de ensino-aprendizagem em todo espaço da sociedade, seja na escola, no ambiente familiar, na rua. É perceptível que não basta só ter tecnologia é preciso saber usá-la, deve acontecer um processo de participação de todos envolvidos nesse processo, é preciso mais ainda, ter capacidade de formação incorporando ideias e reflexões.

Cabero (2007) defende ainda da possibilidade da "fenda digital", defina por ele como a desigualdade das possibilidades de acesso à informação, ao conhecimento e a educação nas novas tecnologias. Quando faltam essas habilidades se cria um espaço entre aqueles que usam e conhecem a tecnologia; e aqueles que não têm acesso a essas habilidades. O resultado de tudo isso, é a "fenda digital" que tem a capacidade de incluir ou excluir pessoas, povos, instituições, países, profissionais, aqueles que já se encontram marginalizados pela sociedade atual. Esse problema é levado para o contexto escolar, onde reforça uma reflexão sobre o uso das tecnologias, deve ser motivo de inclusão ou de exclusão social?

Por tudo isso, percebe-se a importância das tecnologias na formação do professor. Uma formação onde todos participantes possam refletir para melhorar suas práticas educativas, e preparar o aluno para sua prática social. Despertar no professor a sensibilidade crítica do atual momento em que vivemos, sem dúvida é uma tarefa árdua, cheia de desafios. É preciso compreender uma sociedade mais humana e menos excludente para os nossos alunos e pessoas integrantes na sociedade. Nesse contexto a escola surge como ambiente extremamente favorável a essas mudanças, porém nem sempre é o que encontramos em nossa escola, além dos demais problemas enfrentados no dia a dia pelo professor e equipe escolar, soma-se a exclusão tecnológica que de certa forma está relacionado com a exclusão social e educativa. Conforme pode ser vista no gráfico abaixo, as novas tecnologias podem encadear duas vertentes: ser fator de inclusão /e ou exclusão social e educativa.



Fonte: a autora (2018)

Entendo que o propósito de inclusão com as tecnologias ser uma abordagem estritamente real e atual, mas é preciso uma boa estrutura para a formação de uma consciência crítica para uma nova mudança da realidade vigente. Pois relembro Delors (2010), a formação do professor tem que ser contínua e útil para a vida dos alunos, uma formação com reflexos de mudança e fazendo repensar na prática pedagógica, além de prepará-los para a etapa da jornada da vida. Pois, assim como esta é dinâmica os alunos devem estar preparados para as formas dinâmicas da vida e do trabalho.

Cabero (2007), alerta para uma precisa inovação educativa através de mudanças em todo contexto escolar e social. Esse advento será possível se todos que estão inseridos nesse contexto fizerem sua parte. Conforme o pensamento deste autor, a tecnologia deve ser o caminho pelo qual as pessoas sejam acolhidas e respeitadas dentro da sociedade, porém compreender essas minúcias requer de todos, um planejamento que remonte vários aspectos da educação e da sociedade. É assustador como as tecnologias, vão ficando cada vez mais atrativas e inovadoras, a escola e os marginalizados da sociedade não conseguem acompanhar esse ritmo avassalador.

Contudo, nas escolas brasileiras, em especial as escolas públicas, a situação é bem complicada, onde a tecnologia está presente na vida das pessoas, porém, o questionamento é: como adaptar e capacitar a escola para receber os nativos digitais, na maioria das vezes a escola encontra-se despreparada para esse novo desafio, não existe uma estrutura adequada, recursos limitados, o professor está

despreparado e muitas vezes não cede às exigências do sistema atual. Enfim, um grande desafio que só poderá ser superado com o tempo numa luta dura de conscientização.

É na escola que os alunos devem se preparar para a sociedade do futuro e do conhecimento. Aqueles que não se adaptarem serão excluídos desse contexto, essa situação não interessante que isso ocorra.

3.- Inclusão social e educativa: Breve histórico.

Tratar da temática diversidade não tem sido muito fácil, mesmo compreendendo que somos diferentes uns dos outros por diversas razões: etnia, cultura, intelecto, capacidade motora, financeira, enfim são muitos detalhes que se deve levar em conta quando tratamos dessa temática. Para que não se torne motivo de conflito com o outro que na sua maioria não aceita as diferenças.

Assim, a inclusão social e educativa é torna-se um desafio para todos. Pais, alunos, professores, escola, sociedade enfim, todos aqueles envolvidos na luta dos direitos e deveres de crianças e adolescentes especiais.

O caminho para o respeito às diversidades é feito através da construção, dentro das diversidades, de uma sociedade mais justa baseada nos direitos da pessoa necessitada. Porém, na atualidade está muito difícil de ser alcançada, porém não impossível.

A escola se mantém na posição de desafiada para lidar com temáticas relevantes, porque a ela falta muito suporte que vai desde o técnico, estrutural, financeiro e, sobretudo humano. O sistema educacional também contribui para que a falha permaneça cabendo uma reflexão mais apurada e, sobretudo a uma ação eficiente na sua estrutura.

A educação inclusiva ganhou força por volta da metade da década de 90, quando ocorreu a *Declaração de Salamanca*, que propõe as crianças e jovens com necessidades educativas especiais deveriam, ter o direito à educação como os demais, baseados no tema de educação para todos, sem distinção de qualquer natureza.

De acordo com Fernandes (1999), originalmente a Educação Especial surgiu através de um modelo na medicina, quando os médicos despertaram o desejo para a escolaridade dessas pessoas, que a princípio ficavam nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, era entendida como doença crônica e todo tratamento era feito pelas vias terapêuticas. A avaliação era feita mediante exames de cunho médico e psicológico.

Apesar dessa iniciativa, os acometidos de necessidades especiais iniciaram uma tímida aceitação no sistema de ensino, por volta de 1970 e 1980 a escola pública acolhia essas pessoas, porém pautada num modelo clínico e de currículo específico,

sendo aceites também nas escolas particulares proporcionavam, nessa época se pensava na socialização dessas pessoas.

E de acordo com Fernandes e Glat (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n 5.692/71 no artigo 9 considerava que as crianças e adolescente com necessidades especiais deveriam receber tratamento diferenciado nos termos das normas fixadas pelos Conselhos de Educação, assim àquelas que tivessem necessidades especiais: superdotados, deficiência física e mental, distorção idade-série. Esse foi o passo considerável para a institucionalização da Educação especial no Brasil, a partir de então iniciou a preocupação do sistema educacional com uma plateia tão diferenciada e com tantos portadores de necessidade especial.

Assim, os anos 70 foram de extrema importância para a Educação Inclusiva, algumas reflexões e transformações começaram a surgir, tendo em vista que foi criado o Conselho Nacional de Educação Especial (CENESP) que a Educação Especial nas Políticas Públicas, além da implementação de subsistema de Educação Especial: através da criação de escolas, classes especiais, projetos é perceptível que o ano de 1973 foi muito produtivo no processo de melhoria da Educação Especial. Então em 1978, Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial dessa forma ampliaria o atendimento ao considerado excepcional, que seria nas escolas, clínicas ou centros de reabilitação.

Na década de 80, iniciou no Brasil a implementação da Filosofia da Interação e Normatização, pautada no direito das pessoas com necessidades especiais teriam o direito de viver suas atividades sociais, educacionais, além do lazer. Nesse momento, surge uma nova visão, inicia-se um questionamento de alternativas pedagógicas e inserção de deficiências severas, dessa forma dava início a uma luta contra a marginalização das minorias, luta de aporte internacional e nacional. (FERNANDES & GLAT, 2005)

Com o advento da Constituição Federal de 1988, o modelo ultrapassado de Educação Inclusiva é questionado no sistema regular de ensino, conforme mencionado no artigo 208, instituindo assim a Integração, apoiada em princípios filosóficos, de normatização com proposta de atendimento de classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, escolas e centros especializados. Percebe-se uma mudança significativa dentro da temática de Políticas Públicas para a Educação Especial.

Na teoria, esses acontecimentos eram um primeiro despertar na preparação desse público para uma participação social e educativa. Dentro do campo das pesquisas destacaram-se dois campos de investigação. O primeiro volta-se para o campo da psicologia da aprendizagem, mediante estudos de Jean Piaget e Emilia Ferrero, bem como do sócio-interacionismo de Vigotsky, ficando comprovada a construção do conhecimento através da construção do conhecimento através da leitura e da escrita, conseguindo uma positiva interação social, assim mencionam as autoras. (Fernandes & Glat, 2005)

Seguindo os estudos das autoras, o segundo campo de investigação era voltado aos aspectos "Psicossociais", no que pertence a interação social, marginalização, socialização. Esse estudo tentava entender o e significado que as pessoas tem sobre os que necessitam de cuidados especiais.

Enfim, em 1990 ocorreu o ápice das discussões sobre os direitos sociais das pessoas com necessidades especiais, as reivindicações populares, de algumas categorias, foram muito importantes nesta conquista, culminando com todo o aparato legal e constitucional que se tem hoje, no campo da Educação Inclusiva. Em nível de Brasil, no âmbito federal, estadual e municipal se consolidaram a legislação vigente que por sua vez determina as políticas públicas na área de Inclusão.

A escola regular adquire uma nova postura diante desses fatos, cabendo adequar-se através dos documentos internos e externos à escola, que vão desde o Projeto Político-pedagógico, o currículo, a metodologia, o planejamento, a avaliação, o projeto educacional, todos devem estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial e devem propor práticas de inclusão social e educativa.

Os autores questionam que apesar de grandes avanços constitucionais e legais sobre a temática, oferecer uma educação de qualidade aos portadores de necessidades especiais não vem sendo uma tarefa fácil, pois a estrutura educacional brasileira não permite esse avanço, pois a estrutura física das escolas não permite um avanço nessa área, o despreparo do professor, pois ainda são poucas as pesquisas nessa área, além das pesquisas é preciso contar com experiências, práticas educacionais com validade científica. Então continua sendo um desafio à capacidade de incluir no cotidiano da escola àqueles que apresentam uma capacidade educativa especial.

4.-Conclusão.

Pode-se verificar que, as tecnologias vêm desempenhando um significativo papel na atual sociedade da informação e do conhecimento. O bom uso desse meio na escola oportunizará ao aluno uma conquista de seu espaço na sociedade. Ele deve vim favorecer a sociedade no seu processo de interação e inclusão social e educativa.

Nesta direção, o professor e a escola exerce um importante papel. O professor não pode ser excluído do contexto de inclusão social e educativa. Por isso, a formação continuada vem para suprir a formação inicial, nela o professor deve suprir toda brecha de falta de conhecimento, além de ser um espaço ideal para a reflexão sobre a teoria e a prática. Além de manter-se atualizado das diversas pesquisas existentes. Essa investigação permitiu rever e refletir sobre alguns questionamentos acerca de uma temática muito atual, porém com poucos questionamentos, entender o uso das tecnologias como um importante meio de inclusão social e educativa. Caso contrário, poderá ser também um caso de exclusão social e educativa.

Por outro lado, compreender o sentido de inclusão social e relacioná-lo com a questão da tecnologia, requer uma mudança nos questionamentos do professor, na organização de seu trabalho, no currículo e em seu planejamento.

A fenda digital é real, com capacidade de excluir aqueles que de algum modo não consigam adequar-se ao sistema tecnológico de informação e conhecimento. A exclusão implicará em muitas perdas para os que não atingirem o ritmo desenfreado do desenvolvimento das novas tecnologias.

Entretanto, nas escolas públicas brasileiras a situação é delicada no sentido de que não existe uma boa estrutura para assegurar esse direito. Mesmo a tecnologia estando presente no dia a dia dos alunos e professores, a escola não consegue acompanhar o ritmo por vários motivos, dentre eles o próprio professor resiste a uma adaptação tecnologia, principalmente os que já estão em exercício há anos de profissão, acomodados pelo desgaste físico, salarial e emocional.

A escola que deve proporcionar um ambiente de mudanças e de preparação para a vida está conectada com as necessidades mais urgentes do alunado. A missão da escola deve continuar a ser a de preparar a sociedade da informação e do conhecimento, enfim, apresenta-se como um grande desafio que só poderá ser superado com o tempo numa luta dura de conscientização. Não é interessante que, aqueles que não se adaptarem serão excluídos desse contexto, essa situação não interessante que isso ocorra.

5.-Bibliografia.

Cabero, J. (2007). *Novas tecnoloías na educación*. A Coruña: La Ibérica.

Cabero, J. (2016). *Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: las aportaciones desde las nuevas y antiguas tecnologías*. Ponencia Impartida en el V Congreso Internacional de Formación para el trabajo, Granada- Espanha.

Delors, J. (2010). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Faber-Castell, Brasília. Acessado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> em 07/07/2018.

Fernandes, E.M. (1999). Educação para todos – Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamin Constant*, 5 (14), pg. 3-19, Rio de Janeiro.

Fernandes, E.M., Glat, R. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão* n 1, 2005, MEC/SEESP, São Paulo.

Masetto, M.T. (2007). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.

Valente, J.A. (1993). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP.