



Nº 18 • Julio • July • Julho • 2017

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Universidad de Jaén

Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación

Campus las Lagunillas, S/N

23071 – Jaén (España)



Dirección Web:

<http://www.revistareid.net>

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2017

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.grupoideo.net>

Portada: Catedral de Milán (Italia). Foto: Antonio Pantoja.

CONSEJO EDITORIAL

Editor Jefe

Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén (España)

Editores Asociados

David Molero López-Barajas

Mª Jesús Colmenero Ruiz

UJA - España

Marlene Zwierewicz

UNIBAVE – Brasil

Apoyo al Consejo Editorial

Beatriz Berrios Aguayo

Nuria Cantero Rodríguez

Consejo Científico Internacional

España:

Africa Cámera Estrella – UJA
Álvaro Pérez García – SAFA
Adriana Zomer de Moraes – UJA
Ana Belén López Cámera – UCO
Antonio Hernández Fernández – UJA
Antonio Horne López – UJA
Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO – UJA
Antonio S. Jiménez Hernández - UHU
Antonio Matas Terrón – UMA
Beatriz García Lupión – UGR
Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR
Cristóbal Villanueva Roa – Grupo IDEO - UJA
Emilio J. Martínez López – UJA
Encarnación Soriano Ayala – UAL
Esther Caparros Martín – UCA
Esther Mena Rodríguez – UMA
Eufrasio Pérez Navío – UJA
Jesús Doménguez Segovia – UGR
José Ángel Marín Gámez – UJA
José Antonio Delgado – UGR
José Antonio Torres González – UJA
José Miguel García Rámirez – UGR
José Antonio Gil Pascual – UNED
Juan Carlos Tójár Hurtado – UMA
Juan José Leiva Olivencia – UMA
Juan Manuel Méndez Garrido – UHU
Juana Mª Ortega Tudela – UJA
Ignacio González López – UCO
Inés Muñoz Galiano – UJA
Mª Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía
Mª Carmen Martínez Serrano – UJA

Mª Carmen Pegalajar Palomino – UJA
María Dolores Eslava Suanes – UCO
Mª Dolores Molina Jaén – SAFA
Mª Pilar Berrios Martos – UJA
Mª Teresa Castilla Mesa – UMA
Mª Teresa Padilla Carmona – US
Marifé Sánchez García - UNED
Margarita Alcaide Risotto – Grupo IDEO – UCJC
Miguel Ángel Fernández Jiménez – UMA
Miguel Pérez Ferra – UJA
Miriam Agreda Montoro – UJA
Pedro A. Latorre Román – UJA
Pilar Arnáiz Sánchez – UM
Rafael García Pérez – US
Rocío Jiménez-Cortés – UJA
Santiago Debón Lamarque – UJA
Saturnino de la Torre – UB
Soledad Romero Rodríguez – US
Tomás J. Campoy Aranda - UJA

Otros países:

Alicia Graziela Omar – CONICET (Argentina)
Ana Paula Bazo – UNIBAVE (Brasil)
Andrea Andrade Alves - UNIBAVE (Brasil)
Andressa Corneo Gazola – UNIBAVE (Brasil)
Andréa Vieira Zanella – UFSC (Brasil)
Elina Vilar Beltrán – University of London (Reino Unido)
Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellin (Colombia)
Hélio Iveson Passos Medrado – UNISO (Brasil)
Idemar Ghizzo – UNIBAVE (Brasil)
Ismael Dagostin Gomes – UNIBAVE (Brasil)
Jamir João Sarda Jr. – UNIVALI (Brasil)
Jerry Bosque Jiménez – Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Leonardo de Paula Martins – UNIBAVE (Brasil)
Lucídio Bianchetti – UFSC (Brasil)
Marcos Antonio Tedeschi – UTP (Brasil)
María José de Pinho (Brasil)
Maria Juracy Filgueiras Toneli – UFSC (Brasil)
María Luisa Porcar – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Maria Madalena B. da Silveira Baptista – IPC (Portugal)
Martha Kaschny Borges – UDESC (Brasil)
Miguel Vázquez Martí – Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Nacim Miguel Francisco Júnior – (Brasil)
Niraldo Paulo – UNIBAVE (Brasil)
Rachel Schindlein-Zanini – UFSC (Brasil)
Rosaline Damazio Cachoeira – UNIBAVE (Brasil)
Rosani Hobold Duarte – UNIBAVE (Brasil)
Solange Niehues – UNIBAVE (Brasil)
Teresa Salinas Gamero – Universidad Ricardo Palma (Perú)
Valdiney Gouveia – UFPB (Brasil)
Vandeça Vigarani Dorregão – UNIBAVE (Brasil)
William Casagrande Candiotti - UNIVABE (Brasil)

Difusión:

José Marcos Resola Moral.
Grupo IDEO.

ÍNDICE

Valoración del grado de Educación Primaria acerca de la metodología de aprendizaje-servicio. ÁFRICA MARÍA CÁMARA ESTRELLA, MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO	7
Práticas pedagógicas adotadas por docentes do ensino médio para redução da evasão escolar. GECILANE FERREIRA, ELIANE RIBEIRO, LUCIMAR RODRIGUES VIEIRA CURVO, SONIA BIAGGI ALVES DE ALENCAR, AGUINEL MESSIAS DE LIMA, ALEXANDER STEIN DE LUCA, RODOLFO JOSÉ DE CAMPOS CURVO, PATRICIA MARIA MARTINS NAPÓLIS	23
Necesidades de información en los aspirantes a la prueba de acceso para mayores de 45 años a la universidad. RAFAEL GONZÁLEZ MARTÍN	39
As influências do <i>marketing</i> na educação de crianças para o consumo. MARIO SERGIO BORTOLATTO, ANDRÉ VANDERLIN, JOSUÉ ALBERTON, FABRICIO LOCH BOEING, SIMÃO ENKEL WILLEMAN, MARLENE ZWIEREWICZ.....	55
Proyecto de inserción sociolaboral ¿subimos juntos la escalera? ESTEFANÍA ALONSO BELLO, LIDIA E. SANTANA VEGA, LUIS FELICIANO GARCÍA.....	69
O pensar complexo e o olhar fenomenológico da formação docente na perspectiva da dimensão humana. ENILDA RODRIGUES DE ALMEIDA BUENO, JOÃO HENRIQUE SUANNO.....	83
Cambios en la percepción del profesorado sobre la incidencia positiva de las tecnologías digitales en educación primaria y secundaria. JUAN BOSCO LÓPEZ GONZÁLEZ, JUANA MARÍA ORTEGA TULED.....	97
Análise do discurso aplicada em charges e a matemática. VANESSA ISABEL CATANEO.....	109

VALORACIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

África María Cámará Estrella

Universidad de Jaén

María del Carmen Pegalajar Palomino

Universidad de Jaén

Resumen. Este artículo analiza la valoración del alumnado sobre el desarrollo de competencias genéricas a partir de una metodología basada en el Aprendizaje-Servicio, frente al uso de estrategias metodológicas tradicionales. Dicho trabajo se ha realizado gracias a un Proyecto de Innovación Docente convocado por la Universidad de Jaén y centrado en el uso de la metodología de Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de las prácticas en la asignatura "Sociedad, Familia y Escuela" del Grado de Educación Primaria. Para ello, se ha utilizado un estudio descriptivo, llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario ad hoc ($n=194$). Los resultados revelan datos favorables para la metodología de Aprendizaje-Servicio hacia el desarrollo de habilidades de investigación y de trabajo en grupo, así como el desarrollo de competencias instrumentales contempladas en los resultados de aprendizaje de la asignatura.

Palabras clave: Aprendizaje Social, innovaciones educativas, formación de competencias, comunidad educativa, educación superior.

STUDENTS VALUATION OF PRIMARY EDUCATIONAL DEGREE ABOUT THE LEARNING-SERVICE METHODOLOGY

Abstract. This article analyzes the evaluation of students on the development of generic competences based on a methodology based on Learning-Service, against the use of traditional methodological strategies. This work was carried out thanks to a Project of Teaching Innovation convened by the University of Jaen and focused on the use of the Learning-Service methodology for the development of practices in the subject "Society, Family and School" of the Education Degree Primary. For this purpose, a descriptive study was used, and data collection was carried out using an ad hoc questionnaire ($n=194$). The results reveal favorable data for the Learning-Service methodology towards the development of research skills and group work as well as the development of instrumental competences contemplated in the learning outcomes of the subject.

Keywords: Social learning, educational innovation, skills training, educational community, higher education.

AVALIAÇÃO DA ESTUDANTES DA CLASSE SOBRE A EDUCAÇÃO SERVICE-LEARNING METODOLOGIA

Resumo. Este artigo analisa a avaliação dos alunos sobre o desenvolvimento de competências genéricas a partir de uma metodologia baseada em service-learning, sobre o uso de estratégias metodológicas

tradicionais. Este trabalho foi possível graças a um projeto de ensino Inovação, organizado pela Universidade de Jaén e incidiu sobre o uso do serviço-learning metodologia para o desenvolvimento de práticas no assunto "Society, Família e Escola" Grau Educação primário. Para fazer isso, utilizou-se de um estudo descritivo, realizando a coleta de dados através de um questionário ad hoc ($n = 194$). Os resultados mostram dados favoráveis à metodologia de service-learning para o desenvolvimento de competências de investigação e de trabalho em grupo, bem como o desenvolvimento de competências instrumentais previstas nos resultados de aprendizagem do assunto.

Palavras-chave: Aprendizagem social, a inovação educacional, treinamento de habilidades, educação da comunidade, o ensino superior.

Introducción

La experiencia que se expone a continuación surge como consecuencia del Proyecto de Innovación Docente “El Aprendizaje-Servicio en la formación integral del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria”, financiado por el Secretariado de Innovación Docente de la Universidad de Jaén. Dicha iniciativa ha desarrollado la metodología de Aprendizaje-Servicio vinculado a la asignatura “Sociedad, Familia y Escuela” impartida en el primer curso del Grado de Educación Primaria. Este proyecto tiene como objetivo que los alumnos perciban el Aprendizaje-Servicio como una metodología capaz de hacerles competentes en su profesión, adquiriendo las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, en comparación con una metodología más tradicional, basada en la reproducción de contenidos sin relación con el contexto educativo en el que han de desarrollarse.

Así pues, se considera la necesidad de abrir al alumnado nuevos horizontes en los que la educación no sea un simple instrumento de enseñanza, sino que también sea la oportunidad de transformar el entorno a través del desarrollo individual y colectivo, a través de aprendizajes interdisciplinares teóricos y prácticos, aprendiendo a la vez que se ofrece un servicio a la comunidad, en este caso, a un centro educativo concreto.

La transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas educativas ha supuesto que la universidad se implique en un modelo de enseñanza más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los estudiantes. Este nuevo modelo educativo exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en estudiantes y profesores de Educación Superior (Fernández, 2006); se centra en una concepción del aprendizaje constructivista, en la que el estudiante es el eje central en la creación de contenidos significativos, y el docente, mediador entre el conocimiento y el alumnado (Olmedo, 2013). Ello implica la revisión de los modelos de docencia tradicionales, requiriendo de un gran esfuerzo dinamizador e innovador por parte del profesorado y traduciéndose en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Andreu, Sanz y Serrat, 2009; Iglesias, Toscano y Román, 2012). Se busca, en esta nueva metodología, dirigir los aprendizajes teóricos y prácticos a la formación para la vida, de concebir los aprendizajes como desarrollo de competencias (Díaz, 2014).

La enseñanza tradicional se centra en la inactividad del alumnado y la evaluación de conceptos y principios asimilados por los estudiantes, en contraposición con la enseñanza por competencias, que desarrolla habilidades, destrezas y comportamientos, que el alumnado ha de demostrar en el desempeño de su trabajo

(López, 2011). Mientras que la enseñanza tradicional fomenta el individualismo, la repetición y la reproducción de contenidos, el uso de manuales únicos y la fragmentación de las materias, el modelo de formación por competencias potencia la interdisciplinariedad, el trabajo en grupo, la búsqueda y selección de información, la construcción de los propios aprendizajes, la implicación personal en los proyectos y la adquisición de capacidades personales (Imaz, 2015).

En este contexto, las universidades españolas han puesto en marcha cambios en las metodologías docentes y en los procedimientos de evaluación, orientándolos hacia la consecución de competencias en el alumnado (Carrasco et al., 2010; Cid, Zabalza y Doval, 2012; Zabalza, 2012). Así, se destaca como metodología innovadora de investigación y docencia, el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS), como metodología capaz de combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, de modo que los estudiantes aprenden a trabajar según las necesidades reales del entorno para, de este modo, poder mejorarlo (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Se trata de una forma de educación experiencial, en la que los alumnos se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad, al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales (Rodríguez, 2014); supone una apertura a las necesidades sociales de la comunidad y proporciona un aprendizaje de conocimientos y valores de manera participativa y crítica (Torío, Peña y Hernández, 2014).

Esta comprensión del ApS en el ámbito educativo lleva implícita la consideración de cinco elementos configuradores, tales como (Martínez, 2005): el protagonismo del alumnado en el proceso de participación social y de aprendizaje académico, la atención a una necesidad real de la comunidad en la que se inserta la labor del alumnado, la conexión de la actividad de servicio comunitario con los objetivos curriculares de aprendizaje, la realización de un proyecto de servicio que será presentado a la comunidad y, finalmente, la reflexión y la realización de conexiones con los aprendizajes curriculares. El ApS es una herramienta pedagógica que facilita el desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad y compromiso responsable (López, 2010). Por ello, sirve como motor de superación de las dificultades, activación de redes sociales y fomento de la confianza de los ciudadanos (García y Mínguez, 2011).

Dicha propuesta define, por tanto, una de las metodologías innovadoras tendente a reforzar la calidad de la enseñanza universitaria, requiriendo de un modelo de intervención basado en el diálogo y la colaboración entre las personas “socia” participantes en todas las fases: planificación e iniciación de las sesiones de trabajo, control sobre cómo presentar y organizar las actividades, cómo dinamizar los trabajos en grupo o cómo evaluar su realización, apoyo a las personas participantes y sus contribuciones, información compartida, clarificación de objetivos, tareas, planificación y evaluación de la actuación del grupo en función de las propuestas y acciones realizadas (Lucas, 2012), valorando adecuadamente el logro de las competencias establecidas (Calvo y Mingorance, 2010). De este modo, el diálogo ayuda a identificar necesidades y buscar posibles respuestas desde la docencia y la investigación universitaria (Martínez y Folgueiras, 2015).

El ApS también cuenta con algunas limitaciones, como son la falta de tiempo para su programación y aplicación, el exceso de trabajo para ponerlo en práctica y evitar que se confunda con el voluntariado. Además, identificar los problemas a los que se puede ofrecer una solución desde las prácticas de las asignaturas universitarias, no es

tarea fácil. Existe otra dificultad añadida, y es para la institución universitaria, algunos sectores sociales en los que se lleva a cabo el ApS, son realidades ajena, y se presentan inconvenientes para su ejecución desde la misma organización (Martínez, 2010).

A pesar de todo, en el ámbito de la Educación Superior, se describe cómo el ApS es una buena estrategia metodológica, al combinar la formación teórica de una asignatura con la participación de los estudiantes en proyectos en los que se presta un servicio gratuito a la sociedad (Rodríguez, 2014); comprensión amplia y profunda de los contenidos del curso en que se realiza; desarrollo del sentido de compromiso ciudadano y mejora del conocimiento de sí mismo y su posición en la comunidad; fomento de la adquisición de competencias y habilidades difíciles de cumplir con otras metodologías. Estudios realizados por Álvarez, Rodríguez y San Fabián (2013) ponen de manifiesto la preferencia del alumnado hacia métodos de enseñanza más vinculados con la práctica (actividades de laboratorio, resolución de problemas, simulaciones y estudios de caso), siendo más beneficiosos cuando el docente clarifica desde el primer momento el procedimiento a seguir.

El Aprendizaje-Servicio en la Universidad

Por tanto, el ApS contribuye al desarrollo de las competencias profesionales específicas establecidas en el Marco Europeo de Educación Superior, al trabajar la enseñanza de las distintas titulaciones universitarias en diálogo con la comunidad, así como a las competencias transversales expuestas en el Proyecto Tuning (Tuning Education Structures in Europe):

- Competencias instrumentales: cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales: habilidades de relación social, integración en grupos, desarrollo de trabajos en equipos específicos y multidisciplinares.
- Competencias sistémicas: cualidades individuales, motivación para el trabajo, entendimiento, creatividad, adaptación, responsabilidad, iniciativa (Solanes, Núñez y Rodríguez, 2007).

Centrados en la formación del docente, el ApS constituye un recurso pedagógico de enorme valía: “a través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de Magisterio aprender a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad” (Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002, p.30). El ApS, por tanto, fomenta profesionales competentes, con compromiso y empatía hacia los otros (Root, Callahan, y Billig2005). Los alumnos desarrollan competencias en planificación, comunicación con padres y representantes, mejora de la autoestima y autoeficacia, actitudes positivas en torno a la participación en actividades de la comunidad e incremento en el compromiso social (Anderson, 2000). Por su parte, trabajos realizados por Root, Callahan y Sepanski (2002) señalan la relación entre esta metodología y el desarrollo de competencias y disposiciones necesarias para la docencia eficaz, entre las que se destacan el desarrollo de la sensibilidad hacia el tema de la diversidad y el compromiso con la enseñanza.

El hecho de que el futuro docente participe en experiencias de ApS parece estar relacionado con su rol de promotor de tales actividades cuando ejerza la profesión (Bates, Drits, Allen y McCandless, 2009). Además, el contacto que ofrece la metodología de Aprendizaje-Servicio con la realidad y la posterior reflexión, estimula a los futuros maestros a examinar de forma crítica temas tales como el racismo y la igualdad de oportunidades (Hess, Laning y Vaughan, 2007), conduciendo al alumnado hacia el fomento del deber y la responsabilidad social (Annette, 2005; Billig, Jesse y Root, 2006).

Esta metodología puede considerarse un recurso viable para proporcionar experiencias que facilitan en los futuros docentes la reflexión sobre los aspectos éticos de la profesión y su posicionamiento respecto a su labor profesional (Root, Callahan y Billig, 2005; Bell, Horn y Roxas, 2008); permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que, a menudo, es muy diferente a la que vive en el aula (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). Además, proporciona al acompañante o mediador la posibilidad de la comprensión “in situ” de los problemas a los que se enfrentan los maestros a diario, a través de su vivencia (Mendia, 2013).

Inmersos en los programas formativos de los docentes, el ApS tiene el potencial de educar y comprometer a los estudiantes en debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y la justicia social y cómo estos temas se evidencian en los centros educativos (Morgan y Streb, 2001; Bender y Jordan, 2007; Ganley, Quintanar y Loop, 2007; Miller, Dunlap y González, 2007); sin duda, se trata de una herramienta poderosa que contribuye al desarrollo de competencias profesionales del docente y mejora el compromiso de los estudiantes con la comunidad y la justicia social (Aramburuzabala, 2012). No se trata de un “parche solidario” ante las desigualdades (García y Cotrina, 2015), sino un instrumento al servicio de la transformación que cuestiona el impacto de la propia universidad y su sentido.

Tales iniciativas guardan una estrecha relación con la creación de equipos de trabajo capaces de construir redes más amplias de colaboración. De este modo, la labor docente no debe entenderse como un camino solitario que lleve al cansancio y la frustración, sino como la generación de espacios de convivencia e intercambio que favorezcan un mayor dinamismo, motivación y satisfacción profesional (Rodríguez, 2007; Pacheco, 2008).

En definitiva, se trata de una propuesta metodológica innovadora, capaz de responder a los retos planteados en la sociedad actual en el nuevo marco europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la Universidad: formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno (Amat y Moliner, 2010).

Método

Los objetivos específicos planteados para este trabajo pretenden:

- Comparar las percepciones del alumnado sobre la adquisición de competencias instrumentales mediante la ejecución de prácticas basadas en Aprendizaje-Servicio y prácticas tradicionales.
- Comparar las percepciones del alumnado sobre la adquisición de competencias interpersonales mediante la ejecución de prácticas basadas en Aprendizaje-Servicio y prácticas tradicionales.
- Comparar las percepciones del alumnado sobre la adquisición de competencias sistémicas mediante la ejecución de prácticas basadas en Aprendizaje-Servicio y prácticas tradicionales.

En el estudio que se presenta se ha utilizado un diseño metodológico basado en técnicas cuantitativas, a través de la encuesta descriptiva. El proyecto se dirige a alumnado del Grado de Educación Primaria que ha cursado la asignatura “Sociedad, Familia y Escuela” (N=300). Dicha asignatura se incluye en el plan de estudios de este

Grado durante el 2º cuatrimestre con una carga lectiva de 6 créditos ECTS; por ello, cuenta con 2 horas semanales de formación teórica y 1 hora de formación práctica.

La finalidad de la materia, de carácter básico, es proporcionar al alumnado las bases para comprender el carácter institucional del sistema educativo y el modo en que éste está relacionado con el medio y, especialmente, con la familia. De igual modo, se pretende concienciar al alumnado del fenómeno de la desigualdad en sus distintas manifestaciones y cómo ello afecta al hecho educativo.

Para el desarrollo de este trabajo, se ha contado con la colaboración de un centro educativo de la ciudad de Jaén (España), el cual ha aceptado a participar en dicho proyecto de innovación docente dada su disponibilidad para participar con la institución universitaria. Este centro cuenta con un total de 724 alumnos, distribuidos en 36 grupos: 9 de Educación Infantil, 8 de primer ciclo de Primaria, 7 de segundo ciclo de Primaria, 7 de tercer ciclo de Primaria, 5 unidades de apoyo a la integración y una unidad de compensación. El centro se caracteriza por ser bilingüe en lenguaje de signos, y por acoger a alumnado con diferentes necesidades educativas: autismo, deficiencias auditivas y visuales, de integración, etc. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (en adelante, AMPA), a su vez, impulsa actividades que se desarrollan en colaboración con diversos estamentos educativos, sociales y culturales (fundaciones benéficas, sociosanitarias, colegios, Universidad de Jaén, Patronato de deportes, Diputación provincial, etc.).

Concretamente, han sido 194 los participantes en el estudio, organizados en tres grupos (uno de mañana y dos de tarde), siendo éstos los que han participado en el desarrollo de las prácticas de las asignaturas y, además, han contestado al cuestionario facilitado una vez cursada la materia.

El instrumento de recogida de datos, elaborado ad hoc, está compuesto por 20 ítems distribuidos en tres dimensiones. Para su elaboración se ha tenido en cuenta la descripción de competencias a adquirir por el alumnado según el Proyecto Tuning: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se trata de una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=nada, 2=algo, 3=bastante y 4=mucho), y en la que los alumnos deben señalar sus valoraciones acerca del nivel de adquisición de las competencias mediante la realización de prácticas tradicionales y prácticas con Aprendizaje-Servicio. La siguiente tabla muestra la relación de ítems que componen cada una de las dimensiones del instrumento, distribuidas según los tres tipos de competencias genéricas y el código para el cual han sido identificadas para su posterior análisis estadístico a través del programa estadístico SPSS (versión 19 para Windows):

Tabla 1

Ítems del cuestionario

Código	Enunciado
Competencias instrumentales	
AT	Adquisición de contenidos teóricos
ADP	Adquisición de destrezas prácticas
DHI	Desarrollo de la habilidad intelectual
HRP	Habilidad de resolución de problemas

Código	Enunciado
Competencias interpersonales	
M	Motivación sobre la necesidad del aprendizaje
TG	Desarrollo de trabajo grupal
HIP	Habilidades para la interacción personal, intelectual y emocional
CCE	Ver mi campo de estudio desde una perspectiva más amplia
PC	Habilidades de pensamiento crítico
HA	Habilidades de autocrítica
CE	Compromiso ético
ARS	Asumir responsabilidad con la sociedad
Competencias sistémicas	
ATP	Aplicación de conocimientos teóricos a la realidad profesional
CRL	Comprendión de la realidad laboral posterior
HF	Desarrollo de habilidades para futuro profesional
C	Desarrollo de la creatividad
PR	Habilidades de pensamiento reflexivo
HI	Habilidades de investigación
HTA	Habilidades de trabajo autónomo
DDP	Diseño y dirección de proyectos de trabajo

Nota: Fuente: Proyecto Tunning.

El cuestionario ha sido sometido a un análisis de validez a partir de un juicio de expertos (validez de contenido), para comprobar que realmente los ítems del mismo son representativos de las dimensiones que se pretenden medir. Se envió la plantilla a tres jueces, expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar, que valoraron en cada uno de los ítems los criterios de claridad, relevancia y coherencia, mediante una escala de 1 a 4 (siendo 1= nada y 4= mucho). El resultado ha sido que los jueces consideran que el cuestionario cumple estos criterios de claridad, relevancia y coherencia interna, con un acuerdo del 100%.

Como antípodo al desarrollo de prácticas basadas en la metodología de Aprendizaje-Servicio, se han desarrollado una serie de actividades prácticas centradas en la metodología tradicional: lecciones magistrales, lecturas de textos, estudios de caso y prácticas guiadas, en las que el profesor expone el conocimiento al alumnado, teniendo éste un papel secundario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, los contenidos a tratar han estado relacionados en la educación familiar y la importancia de la escuela para el desarrollo del alumno.

Dichas prácticas están caracterizadas por un predominio de actividades de recepción y repetición de conocimientos, una organización de los alumnos en la que el docente se dirige al grupo total de la clase. Además, el profesorado ha evaluado la actividad a través de la asistencia del alumnado a clase.

El desarrollo del proyecto de Aprendizaje-Servicio ha requerido de una serie de fases consecutivas, elaboradas a partir de las indicaciones de Puig y Palos (2006),

capaces de desarrollar un aprendizaje de calidad en el docente en formación, así como un auténtico servicio a la comunidad, tal como se indica en la tabla 2:

Tabla 2

Fases del proceso de ApS

FASES	TEMPORALIZACIÓN
1. Establecer las necesidades del entorno y posibles servicios	Febrero 2015
2. Establecer vínculo entre currículo y servicio	Febrero 2015
3. Definir y organizar el proyecto	Febrero 2015
4. Distribuir las tareas	Marzo 2015
5. Obtener información	Marzo 2015
6. Ejecutar el servicio	Marzo-Mayo 2015
7. Valorar los resultados del servicio	Junio 2015
8. Proyectar acciones futuras	Junio 2015
	Septiembre 2015

Nota: Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se contactó con el Equipo directivo del centro con el que se iba a colaborar, fijándose un primer encuentro. En esta primera toma de contacto entre los responsables del proyecto de innovación con los equipos docentes y una representación del AMPA, se comunicó el deseo de desarrollar el Proyecto de Innovación Docente en el centro, planteando los objetivos del mismo, así como las actividades y recursos que los alumnos del Grado de Educación Primaria podían aportar a la enseñanza y funcionamiento del centro.

Una representación de la AMPA manifestó su deseo de colaborar también en el proyecto, por lo que se programó un seminario en la Universidad con los estudiantes y la Junta directiva de la Asociación, con el fin de que se diesen a conocer a los alumnos, explicasen las actividades que llevaban a cabo a lo largo del año, y expusieran sus necesidades. Motivaron a los alumnos a participar en la elaboración de programas formativos de Escuelas de Padres. También pidieron colaboración en la organización de actividades culturales y lúdicas dirigidas a la comunidad educativa. Tanto en el caso de la Escuela de Padres como en las actividades culturales y lúdicas, los universitarios adquirieron el compromiso de, además de diseñar los materiales necesarios, desarrollarlas en el centro, cuando la dirección del AMPA así lo requiriera.

A raíz de esta sesión, se inició la segunda fase del proceso de Aprendizaje-Servicio: el establecimiento de relaciones entre el currículum de la asignatura “Sociedad, familia y Escuela” y su vinculación con el servicio que se prestaría al centro. En esta fase, se ha realizado una explicación teórica de la metodología del ApS, haciendo hincapié en la idea de que los aprendizajes adquiridos se refuerzan si se comunican, y que uno de los fines de la educación es transformar la sociedad en una comunidad más justa e igualitaria. Además, y para que los alumnos tuvieran la

información de la asignatura, se publicó la guía docente de la misma en la web de la Facultad, ofreciéndose las indicaciones precisas para que fuesen adquiriendo información sobre los temas de estudio de las mismas.

En las fases siguientes, se conformaron los grupos de trabajo entre los universitarios (máximo 5 personas) quienes eligieron la temática que abordarían en su trabajo práctico y se planificaron las sesiones de clase de manera que, durante las mismas, los grupos realizasen el trabajo bajo la supervisión de la profesora, que resolvía las dudas técnicas y ajustaba los proyectos a las necesidades que se habían planteado y que están indicados más arriba. Cada grupo buscó información sobre el tema a desarrollar, contextualizando así la propuesta que se haría al centro. Además, se facilitó a los alumnos un esquema de trabajo para el diseño de las propuestas formativas, tras lo cual cada grupo pasó a realizar el proyecto en grupo.

Dichos trabajos debían incluir la siguiente información:

- Introducción
- Justificación de la temática
- Análisis del contexto a nivel de centro y aula
- Desarrollo de actividades
- Temporalización
- Diseño de materiales para el desarrollo de las actividades
- Evaluación

Una vez los trabajos estuvieron realizados, se expusieron en clase para darlos a conocer al resto de compañeros. En esta sesión, se invitó a los alumnos a cumplimentar un cuestionario con la intención de comparar sus percepciones sobre la adquisición de competencias en las prácticas tradicionales desarrolladas al inicio de la asignatura, y las desarrolladas con esta metodología, con el fin de conocer si hay diferencias entre ambas.

Por último, y una vez evaluados los alumnos, se organizó con la dirección del centro y del AMPA una visita al centro para presentar los trabajos realizados. En esta visita, se ofrecieron al AMPA los materiales elaborados por los alumnos, mediante una exposición de los mismos, confeccionados por los propios alumnos, en que explicaron qué habían hecho y cómo respondían a las demandas efectuadas por los padres. En el desarrollo de esta visita, los miembros de la Junta directiva del AMPA, pidieron a los alumnos que, para continuar/completar el servicio, participaran en la organización de las actividades deportivas y solidarias que realizaban los padres, tales como carreras solidarias, tardes de juegos, convivencias de las familias del centro, etc.

Con esta actividad, los estudiantes observaron cómo con sus prácticas habían vinculado los aprendizajes a contextos educativos concretos, plasmando así sus conocimientos en hechos tangibles, y haciendo realidad que la teoría se hace práctica, y la práctica se nutre de la teoría, enriqueciéndose mutuamente.

Resultados

Este trabajo presenta la valoración del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén acerca de la adquisición de las competencias propias de la materia “Sociedad, Familia y Escuela” mediante el desarrollo de la metodología ApS, frente al uso de metodologías tradicionales. Los datos se han organizado, para su presentación, según la clasificación de competencias de tipo instrumental, interpersonal

y sistemico elaboradas de acuerdo con el planteamiento europeo en la enseñanza universitaria. De este modo, se han tomado como referencia las puntuaciones medias para cada uno de los ítems de cada dimensión, estableciendo una comparativa entre las prácticas tradicionales y las prácticas basadas en una metodología de ApS.

Tabla 3*Análisis descriptivo de las competencias instrumentales*

	APS		TRADICIONAL	
	M	DT	M	DT
Adquisición de contenidos teóricos	3.2	0.21	2.3	0.26
Adquisición de destrezas prácticas	3.1	0.31	2.4	0.37
Desarrollo de la habilidad intelectual	3.0	0.22	2.7	0.21
Habilidad de resolución de problemas	3.0	0.37	2.5	0.15

De manera global, tal y como se muestra en la tabla 1, los alumnos consideran que con las prácticas basadas en ApS, son capaces de adquirir las competencias instrumentales en mayor medida que con las prácticas tradicionales. El desarrollo de esta metodología les facilita, en mayor medida que las prácticas tradicionales, la adquisición de conocimientos teóricos ($AT=3,2$ vs $2,3$) y destrezas prácticas ($ADP=3,1$ vs $2,4$). En esta última variable se aprecia mayor diferencia en las valoraciones de los alumnos, mientras que en la adquisición de contenidos teóricos encuentran los mejores resultados. Consideran, además, que el ApS potencia el desarrollo de la habilidad intelectual ($DHI=3$, vs $2,7$) más que las prácticas tradicionales, así como la habilidad de resolución de problemas y toma de decisiones ($HRP=3$ vs $2,5$).

Tabla 4*Análisis descriptivo de las competencias interpersonales*

	APS		TRADICIONAL	
	M	DT	M	DT
Motivación sobre la necesidad del aprendizaje	3.2	0.23	2.5	0.10
Desarrollo de trabajo grupal	3.4	0.12	2.7	0.15
Habilidades para la interacción personal, intelectual y emocional	3.2	0.20	2.6	0.22
Ver mi campo de estudio desde una perspectiva más amplia	3.2	0.21	2.5	0.30
Habilidades de pensamiento crítico	3	0.23	2.5	0.27
Habilidades de autocritica	3.1	0.21	2.6	0.26
Compromiso ético	3.1	0.20	2.5	0.20
Asumir responsabilidad con la sociedad	3.4	0.15	2.6	0.14

Centrados en el desarrollo de las competencias interpersonales en el alumnado, (tabla 2), se observa cómo el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico ($PC=3$, vs $2,5$), autocritica ($HA=3,1$ vs $2,6$) y compromiso ético ($CE=3,1$ vs $2,5$) son valorados de manera favorable, frente al uso de la metodología tradicional. No obstante, el desarrollo del trabajo grupal ($TG=3,4$ vs $2,7$) y la asunción de responsabilidad social

(ARS=3,4 v s 2,6) son las variables mejor valoradas por el alumnado, siendo en esta última donde se aprecia mayor diferencia en el uso del ApS y la metodología tradicional. Los alumnos se muestran más motivados con la metodología de ApS que con la tradicional ($M=3,2$ vs 2,5), encontrándose también diferencias importantes en el uso de ambas metodologías en las habilidades para la interacción personal, intelectual y emocional (HIP=3,2 vs 2,6) así como en la ampliación del campo de estudio (CCE=3,2 vs 2,5).

Tabla 5*Análisis descriptivo de las competencias sistémicas*

		APS		TRADICIONAL	
		M	DT	M	DT
Aplicación de conocimientos teóricos a la realidad profesional		3.1	0.22	2.4	0.21
Comprendión de la realidad laboral posterior		3.1	0.36	2.5	0.10
Desarrollo de habilidades para futuro profesional		3.2	0.15	2.5	0.35
Desarrollo de la creatividad		3.2	0.14	2.5	0.42
Habilidades de pensamiento reflexivo		3.1	0.36	2.7	0.35
Habilidades de investigación		3.3	0.20	2.7	0.20
Habilidades de trabajo autónomo		3.1	0.17	2.7	0.20
Diseño y dirección de proyectos de trabajo		3.3	0.10	2.7	0.21

En la valoración de las competencias sistémicas (tabla 3), los datos indican que el diseño y dirección de proyectos de trabajo constituyen la variable mejor valorada por los estudiantes para la metodología de ApS (DDP=3,3), así como las habilidades de investigación (HI=3,3), en comparación con el desarrollo de estas competencias en las prácticas tradicionales (2,7 y 2,7 respectivamente). Los alumnos consideran que la creatividad se potencia en mayor medida con el ApS ($C=3,2$ vs 2,5), así como el desarrollo de habilidades para el futuro profesional ($HF=3,2$ vs 2,5) y la aplicación de conocimientos teóricos en la realidad profesional (ATP=3,1 vs 2,4). Estas variables son las que muestran mayores diferencias entre las metodologías comparadas.

Finalmente, se observa que los alumnos aprecian menos diferencias en las variables de pensamiento reflexivo y de trabajo autónomo (PR=3,1 vs 2,7 y HTA=3,1 vs 2,7), mientras que la variable de comprensión de la realidad laboral posterior es la menos valorada para la metodología de ApS (CRL=3,1 vs 2,5).

Discusión y conclusiones

En las reflexiones realizadas tras la fase de evaluación del proyecto, se han aportado resultados favorables por parte de los alumnos. En general, se observa cómo los estudiantes del Grado de Educación Primaria, tras cursar la asignatura “Sociedad, familia y Escuela”, han valorado de forma positiva la adquisición de las competencias genéricas establecidas en el proyecto Tuning; de manera especial, se destaca la adquisición de contenidos teóricos, asunción de responsabilidad social, trabajo en grupo, dirección y diseño de proyectos de trabajo y habilidades de investigación. Estos resultados coinciden con la aportación de Batlle (2011), quién afirma cómo la metodología del ApS favorece el sentido social de la educación e integra los aspectos

cognitivos, actitudinales y morales del aprendizaje en el alumnado mediante la adquisición de conocimientos básicos para el ejercicio de la profesión, resolución de conflictos y toma de decisiones, así como la capacitación para trabajar en equipo y asunción de responsabilidades sociales. Además, favorece la adquisición de competencias y habilidades difíciles de cumplir con otras metodologías (Rodríguez (2014); se trata, por tanto, de una metodología vinculada a las preferencias del alumnado universitario (Álvarez, Rodríguez y San Fabián, 2013), al tener un marcado carácter práctico.

Con esta experiencia innovadora, los alumnos se han acercado a la realidad de los centros educativos para conocer y comprender las necesidades que la comunidad educativa demanda. Entrar en contacto con la realidad educativa y social de un centro, ha permitido que los estudiantes conozcan de primera mano las actividades que se realizan, el funcionamiento del AMPA, como asociación participativa vital del centro, y ha redundado en su enriquecimiento personal y profesional.

Reflexionando sobre el proceso de aprendizaje en la formación inicial del docente, la metodología basada en el Aprendizaje-Servicio, que articula en un solo proyecto la teoría y la práctica social, anima al alumnado a profundizar en su formación y compartir los conocimientos que va adquiriendo a lo largo de su carrera con aquellos sectores de la sociedad que así lo requieran. Con esta metodología, los alumnos se ven más eficaces en el desempeño de su trabajo y mejoran las conductas prosociales, mejor que son el desempeño de prácticas universitarias tradicionales.

Centrados en el ámbito de la responsabilidad social, los alumnos participantes han manifestado su deseo de continuar colaborando con el centro educativo, al margen de las asignaturas, por lo que se entiende que poner al servicio de otros el conocimiento adquirido, lleva al alumnado a implicarse en servicios a la comunidad. Conocer las necesidades del AMPA del centro, les ha alentado para trabajar en el aula universitaria, al conocer que su trabajo va a ser tenido en cuenta, va a traspasar las paredes del aula y va a llegar a sus destinatarios reales, en este caso, los padres, siendo los propios alumnos los encargados de llevarlos a la práctica.

Además, el proyecto ha supuesto un importante apoyo para el centro educativo y, más concretamente, para el AMPA, quien ha comprobado cómo desde la Universidad se puede dar respuesta a sus necesidades y demandas, formándose equipos de trabajo capaces de participar y colaborar en las acciones que desde esta entidad puedan desarrollarse. No obstante, la metodología planteada ha supuesto un cambio radical de la función docente en Educación Superior, adoptando éste el rol de facilitador de contextos y materiales que mejoren las condiciones de aprendizaje del alumnado. Así pues, se han establecido mecanismos de reflexión capaces analizar la práctica docente planteada en la formación inicial del docente, valorando de forma positiva la metodología de ApS como experiencia de buenas prácticas en el marco de la Educación Superior. A pesar de suponer un trabajo extra, les ha permitido implicarse aún más con los alumnos y los trabajos realizados, saliendo del entorno de la universidad para observar la realidad escolar y conocer sus necesidades, adecuando las prácticas de la asignatura a las mismas. Para ello, se ha requerido de un trabajo de coordinación y planificación continua entre el profesorado, el centro educativo y los estudiantes, generando un clima de mayor confianza basado en un diálogo más igualitario y sincero (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009).

En relación con los objetivos propuestos en el estudio, se puede decir que los estudiantes universitarios participantes valoran en mayor medida la adquisición de

competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, a través de las prácticas de ApS, que con las prácticas tradicionales.

En definitiva, se trata de un proyecto favorable para todos y cada uno de los agentes que, de un modo u otro, han participado en el mismo, bien a través de la aplicación del conocimiento teórico a la realidad educativa, mediante el desarrollo de prácticas innovadoras en Educación Superior o, simplemente, dando a conocer la realidad escolar y aceptando su participación en las propuestas formativas elaboradas por los alumnos. Esta experiencia basada en el Aprendizaje-Servicio ha revelado la necesidad de revisar los modelos de docencia tradicionales en el profesorado universitario en pro de una metodología participativa, formativa y práctica en el que el alumnado pueda adquirir el conocimiento sobre su futura actividad profesional a partir del contacto directo con la realidad educativa, dando respuesta a las necesidades y demandas de los agentes implicados en la educación.

No obstante, se trata de una experiencia concreta vinculada al desarrollo de trabajos prácticos para una asignatura en el Grado de Educación Primaria, lo cual dificulta la generalización de los resultados a otras muestras. Además, se han tenido algunas dificultades para ajustar la organización de la experiencia según el calendario académico de ambas instituciones educativas, lo que ha impedido la puesta en práctica y posterior desarrollo de las propuestas didácticas elaboradas por el alumnado.

Así pues, y de cara a futuros trabajos de investigación, se pretende ampliar la muestra objeto de estudio y desarrollar experiencias de ApS para la realización de actividades prácticas en otras asignaturas propias del Grado de Educación Infantil y Primaria y así comparar las percepciones del alumnado de ambas titulaciones. De igual modo, podría resultar interesante conocer la percepción de los docentes universitarios acerca de las potencialidades y limitaciones de este tipo de metodología, así como las dificultades que encuentra su puesta en práctica en las aulas universitarias. Además, se pretende ampliar la metodología de la investigación, llevando a cabo análisis cualitativos basados en entrevistas y grupos de discusión que permitan analizar en profundidad las percepciones de los agentes implicados acerca del desarrollo de tal estrategia metodológica en el ámbito de la Educación Superior.

En este sentido, se apuesta por el desarrollo de un servicio a la comunidad a través del ApS, como metodología motivadora, que favorece no solo la implicación social sino también el aprendizaje de competencias del alumnado. No obstante, se entiende que se trata de una experiencia piloto desarrollada en una asignatura del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, por lo que, para futuros trabajos, se propone seguir utilizando esta propuesta con otras materias vinculadas a la formación inicial del docente, ampliándose a otros centros educativos y otras necesidades, pues el ApS abarca diferentes ámbitos de actuación en la comunidad educativa.

Referencias

- Álvarez, E., Rodríguez, A. y San Fabián, J.L. (2013). Metodologías y recursos didácticos en los títulos de Grado. ¿Qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado? *Tendencias pedagógicas*, 22, 127-147.
- Amat, F. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77.

- Anderson, J. (2000). *Learning in deed: Service-learning and preserviceteacher education*. ECS IssuePaper. Education Commission of the States: Denver.
- Andreu, L., Sanz, M. y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 111-126.
- Annette, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of EducationalStudies*, 53(3), 326-340.
- Aramburuzabala, P. (2012). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La Universidad: una institución de la sociedad. Barcelona.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bates, A.K., Drits, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *TheJournal of EffectiveTeaching*, 9, 5-23.
- Batlle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio?. *Crítica*, 972, 1-6.
- Bell, C., Horn, B. y Roxas, K. (2008). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 123-133.
- Bender, G. y Jordan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27, 631-654.
- Billig, S., Jesse, D. y Root, S. (2006). *The impact of service-learning in high school students`civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Buchanan, A.M., Baldwin, S.C. y Rudisill, M.E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *EducationalResearcher*, 31(5), 30-36.
- Calvo, A. y Mingorance, A.C. (2010). Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 361-383.
- Carrasco, A.; Donoso, J.A.; Duarte, T.; Hernández, J.J.; López, R. y Núñez, C. (2010). *La utilización de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad*. XIV Encuentro de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad: La Coruña.
- Cid, A.; Zabalza, M.A. y Doval, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 87-104.
- Díaz, A. (2014) Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque del desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 143, 142-162.
- Fernández, M. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje-Servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. y Billing, S. H. (2002). *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Ganley, D.D., Quintanar, A.P. y Loop, L.S. (2007). Raising the Bar of Teacher Quality: Accountability, Collaboration and Social Justice. *CollegeTeachingQuarterly*, 10(3), 1-11.
- García, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285.
- García, M. y Cotrina, M.J. (2015). El Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 1-25.
- Hess, D.J., Lanig, H. y Vaughan, W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9, 32-39.
- Iglesias, J., Toscano, M.O. y Román, C. (2012). Taller de prensa económica como instrumento de innovación educativa. *Revista de Investigación educativa*, 30(2), 423-440.
- Imaz, J.I. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.
- López Herrerías, J.A. (2010). Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 107-122.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Lucas, S. (2012). *Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria*. Ponencia presentada a las II Jornadas sobre Responsabilidad Social: Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.
- Martínez, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 128-143.
- Martínez, M. (ed.) (2010) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Ediciones Octaedro-Ice.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.
- Mendia, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao: Zerbikas.
- Miller, K.K., Dunlap, C.Z. y González, A. (2007). The impact of a freshman year community-based service-learning experience on the achievement of standards articulated for teacher candidates. *The School Community Journal*, 2, 111-121.

- Morgan, W. y Streb, M. (2001). Building citizenship: How quality service-learning develops civic values. *Social SciencesQuarterly*, 1, 154-169.
- Olmedo, E.V. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 429-445.
- Pacheco, J.L. (2008). Los grupos de trabajo de profesores como estrategia de mejora. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 2(1), 1-9.
- Puig J. M^a, Gijón, M; Martín, X. y Rubio, L. (2011) Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. 357, 60-63.
- Rodríguez, J.M. (2007). Espacios de reflexión y de actuación asociados al quehacer educativo del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 210, 205-218.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113.
- Root, S., Callahan, J. y Billig, S. (2005). *The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective*. Greenwich: Information Age.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: a multi-site study. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8, 50-60.
- Solanes, A., Núñez, R. y Rodríguez, J. (2007). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 8(1), 35-49.
- Torío, S., Peña, J.V. y Hernández, J. (2014). Aprendizaje Servicio como entrenamiento al emprendimiento social: una experiencia universitaria. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 139, 504-511.
- Tuning, P. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Disponible en http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf.
- Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

Fecha de recepción: 10/10/2016

Fecha de revisión: 06/02/2017

Fecha de aceptación: 12/02/2017

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS POR DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PARA REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

Gecilane Ferreira

Eliane Ribeiro

Universidade Federal do Tocantins - UFT. Araguaína, Brasil

Lucimar Rodrigues Vieira Curvo

Sonia Biaggi Alves de Alencar

Aguinell Messias de Lima

Alexander Stein de Luca

Rodolfo José de Campos Curvo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. Cuiabá,
Brasil.

Patrícia Maria Martins Nápolis

Universidade Federal do Piauí - UFPI. Teresina, Brasil

Resumo. Hipóteses levantadas por profissionais que atuam em uma instituição de Ensino Médio de Araguaína, em Tocantins - Brasil, apontam que o nível da qualidade do ensino está inversamente relacionado ao abandono escolar e que a inflexibilidade nas metodologias adotadas em sala de aula contribui para ampliar a evasão. Tendo o referido debate como condição motivadora, esta pesquisa objetiva analisar a percepção da coordenação pedagógica em relação às ações a serem adotadas pelos docentes no sentido de minimizar a evasão, avaliando também as práticas implementadas, visando destacar as consideradas exitosas. O estudo envolveu a coordenadora pedagógica e três docentes da unidade escolar. Embora os documentos da escola indiquem a teoria construtivista como uma das opções pedagógicas, os resultados demonstram que as metodologias empregadas pelos docentes ainda acentuam o modelo tradicional, dificultando a articulação entre teoria e prática e a contextualização dos conteúdos curriculares. Contudo, foram identificadas práticas exitosas que, ao serem compartilhadas e valorizadas, podem impulsionar novas alternativas, já que as mesmas têm contribuído para ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Prática pedagógica, metodologias de ensino, evasão escolar.

PEDAGOGICAL METHODS ADOPTED BY HIGH SCHOOL TEACHERS TO REDUCE SCHOOL EVASION

Abstract. Professionals from a high school in Araguaína (in the state of Tocantins, Brazil) have raised a hypothesis that indicates that the level of quality of teaching is related to school evasion. The inflexibility of classroom methodologies and approaches to teaching has fostered evasion rates. Motivated by the aforementioned debate, this piece of research aims at analyzing the perception of teachers and pedagogical coordinators of measures taken in order to minimize school evasion with an emphasis on those measures considered to have been successful. With a qualitative approach to the subject, this exploratory piece of research has looked at the pedagogical coordinator and three teachers from a selected high school. Even though the school documents mention the constructivist theory as a pedagogical option, results revealed

that the methods employed by teachers still prioritize the traditional model, thus, hindering the articulation between theory and practice and the contextualization of curricular content. However, successful methods were also identified that have contributed to a renewal of the processes of teaching and learning and which if shared, and valued, may generate new alternatives.

Keywords: Pedagogical practices. teaching methodologies. school evasion.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ADOPTADAS POR DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA PARA LA REDUCCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

Resumen. Las hipótesis planteadas por los profesionales que actúan en una institución de Enseñanza Media de Araguaína, en el estado de Tocantins – Brasil, señalan que el nivel de la calidad de la enseñanza está relacionado al abandono escolar, y que, además, la inflexibilidad en las metodologías adoptadas en el aula contribuye para aumentar la deserción. Motivados por el anterior debate, esta investigación tiene por objetivo analizar la percepción de la coordinación pedagógica y de los docentes en relación a acciones dirigidas a minimizar la deserción escolar, con vistas a destacar las que se consideren exitosas. Este estudio, el cual se constituye como exploratorio y adopta un enfoque cualitativo, tuvo como participantes a la coordinadora pedagógica y a tres docentes de una unidad escolar. A pesar de que los documentos de la escuela apunten a que la teoría constructivista es una opción pedagógica, los resultados demuestran que las metodologías empleadas por los docentes todavía acentúan el modelo tradicional, lo que a la poste dificulta la articulación entre teoría y práctica, y la contextualización de los contenidos curriculares. Sin embargo, se identificaron prácticas exitosas que, cuando son compartidas y valoradas, pueden impulsar nuevas alternativas, pues han contribuido para la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Práctica pedagógica, metodologías de enseñanza, deserción escolar.

Introdução

A evasão escolar tem sido o foco de várias pesquisas na área educacional brasileira (Bahia, 2001, Lamers, Santos e Toassi, 2017, Pedralli e Cerutti-Rizzatti, 2013) e vem sendo demonstrada como um forte indicativo dos problemas vivenciados pelas instituições de ensino. Por atingir as diferentes etapas do ensino, o fenômeno reduz as matrículas no decorrer do processo formativo e minimiza as possibilidades de ingresso no Ensino Superior.

Vários são os conceitos atribuídos à evasão escolar. Entre eles, destaca-se a definição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, que a considera a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluir-lo. Além disso, define a evasão como sendo também a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa (Brasil, 1996).

Em sua estruturação, a evasão constitui-se em um fenômeno que implica dois processos: a) a evasão anual média: alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma instituição de ensino ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matricularam no ano seguinte (ou no semestre seguinte); b) o número de alunos que, tendo ingressado em determinado curso, instituição ou sistema de ensino, não obteve o diploma

ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação (Silva Filho e outros, 2007).

Lüscher e Dore (2011), por sua vez, afirmam que a evasão tem sido associada: à saída do aluno da instituição; à saída do aluno do sistema de ensino; à não conclusão de um determinado nível de ensino; e, também, ao abandono da escola e posterior retorno. Refere-se, ainda, àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino.

Quanto aos fatores que contribuem para a evasão, Lüscher e Dore (2011) destacam a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, bem como os processos e as práticas pedagógicos. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante. Já Castilho e Lopes (1996), fazem referência ao comprometimento do corpo docente, sendo que convergem quanto à necessidade de observar as condições diversas dos próprios estudantes.

Constitui-se, portanto, em um fenômeno cujas causas são diversificadas e que, para Silva Filho e outros (2007, p. 642), afeta o setor público, em função dos investimentos sem o devido retorno, e o setor privado, por reduzir suas receitas. Por isso, em ambos os casos “... a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.”

Diante da complexidade do próprio fenômeno e de suas possíveis causas e consequências, destacamos aspectos a serem considerados se o propósito for ampliar a permanência e reduzir a evasão. São eles: a exclusão educacional, a metodologia utilizada em sala de aula, a formação docente e a relação entre docente e estudante.

Em relação à exclusão educacional, Enguita e outros (2010) lembram que a qualidade do sistema educacional de um país é, além de um indicador dos níveis de desenvolvimento e bem-estar social, um indicador de como será o futuro daquela nação. Estudos como o de Lucas (1998), Barro (1991), Mankiw, Romer e Weil (1992) associam maiores níveis educacionais a um maior crescimento econômico, assim como os trabalhos de Card (1999) e Murnane e outros (1995) afirmam que o impacto dos níveis mais elevados de formação na renda futura do indivíduo é positivo. Dessa forma, observamos que a qualidade do ensino influencia na realidade dos jovens e adultos, contribuindo para condições de vida distintas.

Enquanto a Constituição Federal do Brasil, em seu art. 205, determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, assim como estabelece os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, ratifica essa condição (Brasil, 1996), Giddens (2005) afirma que, durante séculos, a educação formal esteve disponível apenas para uma minoria que dispunha de tempo e condições financeiras para dedicar-se aos estudos. Apesar dos avanços das últimas décadas, acesso e permanência não são ainda direitos ao alcance de toda a população brasileira.

Diante do contingente significativo de estudantes que se evadem, além das responsabilidades governamentais, compete ao docente fazer a análise da concepção pedagógica que norteia sua prática em sala de aula, da metodologia selecionada e das formas de se autoavaliar e de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Outrossim, deve, ainda, analisar as especificidades dos estudantes no sentido de oferecer condições para que se apropriem dos conteúdos curriculares.

Quanto à metodologia, especificamente, existe um consenso no sentido de ressaltar que o modelo escolar, ainda priorizado na realidade atual, está ultrapassado, deixando de ser interessante para os estudantes (Lara, 2003). Para Souza e Reinert (2010) os processos de ensino e de aprendizagem precisam promover o papel ativo do estudante. Da mesma forma, destaca-se a importância de incentivar a formação de estudantes interativos, reflexivos, propositivos e estimulados quanto ao sentido de pertencimento.

Araújo (2006) defende que a metodologia aplicada pelo docente não pode ser pensada sem a prática e sem a contextualização. Além disso, destaca-se que a escolha da concepção e sua articulação com a metodologia, bem como a forma de avaliar é que vão constituindo diferentes perfis de docentes.

Entre esses perfis, Libâneo (2001) ressalta os mais tradicionais, que se limitam a transmitir o conteúdo definido nos livros didáticos. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as disciplinas, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos estudantes; ressalta, também, os atualizados que variam seus métodos de ensino, se preocupam com as diferenças individuais e socioculturais dos estudantes, costumam fazer trabalhos diversificados e estimulam o diálogo.

Apesar das especificidades, Libâneo (2001) alerta que, ainda assim, uma parte significativa de docentes continua presa a uma didática tradicional de ensino. Dessa forma, na hora de cobrar os resultados de processos de aprendizagem, continua acentuando a memorização e a repetição de fórmulas e definições, o que reduz as possibilidades para que os estudantes acessem, se apropriem, construam e difundam conhecimentos de forma consciente e autônoma. Existe, assim, uma necessidade de reconstruir identidades docentes para trabalhar com processos de inovação (Nóvoa, 1992).

Nesse sentido, Perrenoud (2000) lembra que a sociedade está em constante mutação, requisitando uma formação científica que seja analítica e crítica. Para o autor, esses dois aspectos de formação são essenciais para viabilizar a qualidade do ensino e, consequentemente, da formação dos egressos do sistema escolar.

O autor também salienta que não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas e que isso depende do modelo de sociedade e de ser humano que defendemos. Outrossim, quando um professor define a metodologia utilizada em sala de aula, está também indicando a sua forma de conceber o mundo.

Diante dessa constatação, Perronoud (2000) destaca que as finalidades de um sistema educacional e as competências não podem estar dissociadas. Então, é necessário definir onde se pretende chegar, o que um professor deve saber, não para ensinar, mas para fazer aprender; não para transmitir o saber, mas para construir competências e uma identidade, uma relação com o mundo e com o saber.

É nesse contexto que emerge a importância da formação continuada de docentes, que ganhou destaque internacional entre os anos 1980 e 1990, em função de vários fatores, entre os quais, a insatisfação e a preocupação da sociedade com a qualidade do ensino. Destaca-se, diante desse contexto, o estudo da Fundação Victor Civita (2011), cujo diagnóstico apontou para o baixo desempenho dos estudantes, atribuído, em sua maioria, aos docentes e a sua formação e também ao pouco suporte proporcionado pelo sistema escolar.

A pesquisa aborda a necessidade da formação continuada em razão da formação inicial apresentar muitas limitações e, em muitos casos, ser de extrema precariedade.

Então, a formação continuada vem suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. A formação continuada também tem sua relevância em função da dinamicidade do campo educacional e de toda sua complexidade, condições que requisitam educadores que lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem.

Apesar da crescente consciência do papel renovador da formação continuada, existem desafios apontados pela pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, em 2011, os quais incorporam a disponibilidade docente e a aproximação dos processos formativos com a realidade vivenciada pelos profissionais. Nesse sentido, salienta a importância da participação de docentes e gestores na elaboração de projetos de formação continuada (Guskey e Huberman, 1995). Independentemente de seu planejamento, a formação continuada é central para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores; é uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente (Fundação Victor Civita e Hargreaves, 1995).

O processo de formação do docente é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os autores que fizeram e fazem parte de sua formação preliminar. E, nesse processo, sofrem influência dos acontecimentos históricos, políticos e culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade de inserção profissional (Parsserine, 2007, p. 18). Mas ocorre também no Ensino Superior e depois de seu término, sendo, portanto, um processo permanente.

Ao discutir a formação continuada, Torrance (2014) refere a influência que programas de pós-graduação podem ter, para além da participação individual, na promoção da capacidade de reflexão crítica e na transformação das práticas dos docentes. Dessa forma, acentua-se a necessidade de articular Ensino Superior e Educação Básica, no sentido de que ambos possam valorizar e potencializar as iniciativas inovadoras, ressignificando, também, as que apresentam tal necessidade.

No século XVII, a necessidade da formação dos docentes já era preconizada por Comênio. No entanto, no Brasil, foi somente no século XIX que a problemática ‘formação de professores’ se configurou (Saviani, 2009). A partir de então, foram sendo configurados dois modelos de formação docente:

- Modelo dos conteúdos culturais e cognitivos: voltado para a formação do professor vinculada à cultura no geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá abordar;
- Modelo pedagógico/didático: contrapondo-se ao anterior, considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico/didático.

Ao perfilar sua condição a partir da realidade pessoal e formativa, o docente estabelece formas diferenciadas de se relacionar com os estudantes. Essa relação transforma-se em um dos aspectos de relevância no processo pedagógico, tornando-se impossível desvincular a realidade escolar deste fator.

Os docentes que se relacionam bem com os seus alunos, estimulam a permanência, pois a confiança e a valorização não só ampliam o sentido de pertencimento, mas também estimulam a prática do ensino contextualizado, pois a amizade ou a confiança que existe entre eles se transforma em uma via de mão dupla, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências. Alunos, professores, diretores, coordenadores, bibliotecários, merendeiros, familiares...enfim, todos na escola têm

emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade (ABED, 2016).

Abed (2016, p. 11) também registra que “A mudança nas concepções de ser humano, de ensino, de aprendizagem e de conhecimento realoca os papéis e as responsabilidades dos principais protagonistas da escola: o professor e o aluno.” Nessa direção, a organização aponta que “... As teorias baseadas nas abordagens interacionistas coadunam com o paradigma aqui discutido, pois concebem o humano como resultante de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução nas e pelas interações sociais. A todo o momento, ensinante e aprendente estão se encontrando e se transformando ao olharem para os objetos do conhecimento.”

Gadotti (1999, p. 2) lembra que, ao dinamizar o diálogo, “... o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo,...”. Essa perspectiva se contrapõe à do docente que prioriza uma rotineira transmissão de conhecimentos fragmentados e descontextualizados.

O desempenho docente e as perspectivas sobre educação impõem uma lógica ligada aos conceitos de virtude, caráter e tomadas de decisão nas práticas de ensino. Ou seja, explorar o lugar da virtude, da sabedoria prática e do caráter como forma de um entendimento satisfatório de um ensino com qualidade (Cruz e outros, 2015, p. 147).

Como o ensino não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, devemos nos lembrar de que a sala de aula não é apenas um lugar de transmitir conteúdo teórico; é também, local de aprendizado de valores e comportamentos, de aquisição de mentalidade científica lógica e participativa, que poderá possibilitar ao discente, interpretar a sociedade e a natureza de modo benéfico (Ceratti, 2014).

Na conclusão de Bullough (2015), os discentes necessitam de docentes atenciosos, competentes e que invistam na profissão, tornando-se importantes no seu desenvolvimento. Todas essas demandas tornam o processo de ensino exigente em termos emocionais e, como tal, podem explicar a exaustão apresentada por alguns professores (Tuxford e Bradley, 2014).

Percebe-se, então, a veracidade das convicções de Wang, Hall e Rahimi, (2015) quando indicam que os docentes que apresentam forte crença na sua capacidade de envolver os estudantes na aprendizagem, são os que reportam maior satisfação no trabalho e menos *burnout* (exaustão emocional e realização pessoal) e também sintomas de doença menos frequentes. Nesse ínterim, dinamizam a prática com metodologias e estratégias didáticas que favorecem a inclusão e ampliam as possibilidades de permanência.

Reside nessa condição, a justificativa e a importância de abordar a prática pedagógica como objeto de pesquisa. Nesse ínterim, esta pesquisa tem por objetivo não só analisar as metodologias desejadas pela escola, bem como a realidade das práticas de sala de aula utilizadas por alguns docentes, procurando identificar as alternativas exitosas, especialmente as que favoreçam e promovam a aprendizagem do aluno, estimulando sua permanência.

Método

Para o alcance do objetivo proposto, optou-se pela pesquisa exploratória, apoiada pela abordagem qualitativa. A alternativa ofereceu condições para levantar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre as metodologias desejadas pela escola e, também, a realidade das práticas de sala de aula utilizadas por alguns docentes, destacando as que vêm contribuindo para ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada que envolveu a pedagoga da escola – atualmente responsável pela coordenação – e três docentes. Em função dos compromissos éticos, identificamos os sujeitos da pesquisa como ‘Profissional’ (P), denominação seguida por um algarismo indicando a ordem numérica.

O roteiro de entrevista foi composto por oito questões, incluindo-se, no decorrer da coleta, dados que transcendiam as mesmas, em função das considerações relevantes que foram surgindo. Os dados coletados foram analisados por meio da confrontação com a revisão bibliográfica.

Resultados e discussão

De acordo com o P2, os alunos da escola pesquisada costumam se ausentar de parte das aulas, alegando que não se identificam com docentes de determinadas disciplinas. Segundo este profissional “... os problemas maiores como indisciplina, atos de vandalismo e o desrespeito contra os professores, começaram quando uma mulher assumiu a direção, pois os discentes consideram mulheres incapazes e inferiores aos homens.” Essa visão confirma o preconceito em relação à posição da mulher. Além disso, entre os problemas, constam os altos índices de reprovação que a escola teve nos últimos anos.

Segundo Silva e Abud (2016 p. 87) “A disciplina é considerada um fator indispensável quando se trata das relações presentes em qualquer instituição, seja ela escolar, militar, religiosa, entre outras. No entanto, o próprio termo disciplina admite várias concepções.

Ferreira (2009) indica que pode significar um regime de ordem imposto ou livremente consentido. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização, bem como a relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor.

A disciplina pode ser entendida não só de forma pejorativa e cerceadora (ordem imposta, submissão), mas também de forma construtiva e otimista (livremente consentida, observância de preceitos e normas). Isso significa que a maneira como o indivíduo conceber esse termo será um fator determinante para orientar, no caso do docente, suas ações profissionais e, no caso do aluno, sua conduta na instituição de ensino. Daí podermos encontrar abrigadas, no mesmo termo, atitudes notadamente autoritárias ou iniciativas de natureza democrática e consensual, que visem garantir a ‘boa convivência’ em sala de aula.

Em meio a essas questões, o P1 alerta que a escola tem tomado atitudes para diminuir a evasão, como a criação de um conselho, formado por professores, pais e alunos. Embora o foco da pesquisa seja o Ensino Médio, etapa em que parte substancial dos estudantes atingiu a maioridade, é essencial ressaltar que, independente da idade, a participação dos pais é sempre importante, pois a construção de valores e saberes é, prioritariamente, coletiva. O conselho tem encontros definidos para cada fim de bimestre,

com o objetivo de discutir o desempenho, o comportamento e as faltas consecutivas dos alunos.

Outra proposta em questão é a criação de programas que auxiliem os estudantes a compreender as disciplinas em que possuem dificuldades, bem como estimulem os docentes a inovar no sentido de superar as aulas tradicionais. Para as aulas diferenciadas, o projeto pretende contar com o apoio de uma psicóloga, pois muitos dos comportamentos agressivos e o déficit de atenção são reflexo de algum trauma vivenciado no meio em que estão inseridos. Essa proposta ainda está em discussão, mas é de extrema relevância para a transformação do contexto escolar e para a redução da evasão, conforme indicado pela P1.

Partindo deste pressuposto, buscamos identificar quais as metodologias que têm norteado o trabalho em sala de aula. Segundo o P1, a escola utiliza como base para suas ações metodológicas a teoria construtivista e o ensino tradicional. Ao persistir no aprofundamento da primeira concepção, visa contribuir para a formação de estudantes críticos, formadores do seu próprio conhecimento.

Em uma sala de aula tradicional o professor é a autoridade máxima e o detentor do conhecimento, enquanto que na construtivista, o professor atua como facilitador, ajudando os alunos na busca pelo conhecimento. Diante das dificuldades que a escola apresenta em gerenciar o comportamento dos estudantes, se faz necessária a autoridade do professor, mas de forma que desperte o interesse pela busca do conhecimento e possibilite uma convivência mais harmoniosa.

De acordo com a P1, as maiores dificuldades enfrentadas pela escola são: a falta de segurança, a violência, as disparidades socioeconômicas e culturais, bem como a falta da participação dos pais. Devido a esses fatores, muitos estudantes deixam de frequentar as aulas, ocasionando a elevação dos índices de evasão. Uma vez que os estudantes não buscam a escola como meio para apropriação de conhecimentos, mas como distração, fazer novas amizades, garantir uma renda mensal (bolsa família), alimentação e também acesso gratuito à internet, tem-se mais um reflexo que é a ampliação dos índices de reaprovação, principalmente nas áreas de Exatas, Ciências Naturais e Inglês.

Para contornar essas problemáticas, a escola busca metodologias alternativas. No entanto, busca primeiramente, capacitar os docentes, por meio de formação continuada. A partir das formações, espera-se que possam desenvolver alternativas que atendam às necessidades das turmas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando questionada sobre o comportamento dos docentes diante das situações-problema vivenciadas pela escola, o P1 ressaltou que, mesmo sendo afetados por esses fatores, os mesmos precisam demonstrar domínio e segurança. “Onde há disciplina não há indisciplina; o educador precisa ter olhos de águia e enxergar longe e, mesmo diante das dificuldades apresentadas, seu dever é buscar novas alternativas para sanar ou minimizar os problemas.”

Para facilitar o trabalho, a escola tem o apoio de psicólogo para atender, principalmente, os docentes. Entre suas tarefas, solicita-se ao profissional que auxilie os docentes na mediação de conflitos e no desenvolvimento de estratégias para o atendimento de estudantes que requisitam uma atenção mais personalizada.

Procurando observar a relação entre a visão do P1 e o que ocorre na prática em sala de aula, os demais profissionais entrevistados foram estimulados a contextualizar as metodologias praticadas dentro da sala de aula e também a identificar a existência de alguma prática exitosa.

O P2 ressalta que usa de forma articulada o ouvir, o pensar e o agir. Dessa maneira, procura compreender a realidade do estudante para intervir no seu comportamento e aprendizado. Além disso, destaca que, baseado nas proposições de Vygotsky, a escola desenvolve aulas extracurriculares que estimulam os estudantes no seu desenvolvimento, além de ações de reconhecimento dos que se comprometem com os estudos.

Em relação ao P3, foi destacado pelo mesmo que sua metodologia é muito teórica e conteudista, sendo amparado, especialmente, pelo livro didático disponibilizado pela escola. Quando questionado sobre os motivos que o levam a utilizar essa metodologia, justificou que o fator principal é a falta de tempo, tanto em planejar aulas, como em relação ao tempo em sala de aula que é apenas de uma hora semanal.

O professor P4, além de dominar o conteúdo da área de sua formação, se sente à vontade para lecionar outro componente da matriz curricular. Sua metodologia é rotativa, sendo diversificada de acordo as necessidades dos seus alunos. Para abordar o conteúdo, busca utilizar recursos tecnológicos, bem como dinâmicas alternativas em sala de aula. Ainda assim, na maior parte do tempo utiliza o pincel e o quadro, principalmente quando as disciplinas envolvem muitos cálculos matemáticos. No entanto, não há experimentações em suas disciplinas, não só por falta de tempo, mas também de materiais labororiais.

O P3 também se limita ao quadro e ao pincel e também não utiliza aulas experimentais. No entanto, preocupado em manter a atenção dos estudantes, procura ser um docente agradável, utilizando estratégias que os deixem mais à vontade, sem, contudo, levá-los a perder o respeito pelos colegas e pelo próprio docente.

Essa análise efetuada sobre as abordagens metodológicas utilizadas pelos docentes permitiu-nos constatar que a persistência do método tradicional dificulta práticas interacionistas. A discussão que surge a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é que o ensino seja voltado à contextualização (Brasil, 2000). Ou seja, que ao abordar determinado conteúdo, o docente inicie a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, vinculando as aulas às vivências e percepções, evidenciando suas aplicações práticas.

Essa mesma proposta curricular apresentada pelos PCN passou a influenciar a formação inicial e continuada dos professores e sugere uma reorientação curricular, indicando também o tipo de formação que se pretende para os docentes, quanto à produção de livros e à elaboração de outros materiais didáticos. Essas opções poderiam contribuir para a inovação, evitando a rotina da metodologia tradicional.

Embora a proposta da escola se enquadre dentro do que é sugerido pelo PCN, observa-se que precisa avançar. É preciso encontrar mecanismos que estimulem os docentes a transformar suas práticas, entrelaçando o conteúdo com a realidade dos estudantes, além de ampliar a interação entre teoria e prática. Nesse sentido, Nóvoa (1999) alerta que a profissionalização dos professores depende da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental, focado nos conteúdos, mas também preocupado em como intermediar tais saberes.

Para compreender melhor os fatores que os levam a deixar de lado essa contextualização e experimentações, Axt (2001) destaca: a falta de tempo para planejamento; a carga horária extensa; o trabalho isolado e individualizado; e, ainda, a falta de familiaridade com atividades experimentais simples, que possam ser realizadas em uma sala de aula comum com materiais de fácil obtenção. A maior parte dos professores não realiza atividades experimentais porque acredita que são muito

trabalhosas, exigem tempo excessivo, espaço e materiais específicos. Isso faz com que os docentes não se sintam seguros quanto à forma de incorporar este recurso na dinâmica de suas aulas.

Assim como a profissional responsável pela coordenação pedagógica, os docentes entrevistados destacaram que a insegurança em sala de aula, bem como a falta de compromisso dos estudantes dificultam e, às vezes, até os inibem de adotarem uma metodologia diferente daquela a que já estão habituados. E é mais agravante nas turmas do noturno. “A sensação é que estou lecionando para a parede”, essa foi uma das falas de um dos entrevistados.

Como meio de despertar o interesse dos estudantes, a coordenação mencionou que utiliza a premiação como fonte de motivacional. Para os docentes, a premiação não tem um efeito muito amplo, em função da demora na entrega dos prêmios que são de responsabilidade do Estado.

Os melhores destacados de algumas escolas da Rede Estadual, especificamente do Ensino Médio, foram contemplados com um *tablet*. No entanto, a entrega pelo governo ocorreu muito tempo após, desestimulando os docentes e os próprios estudantes.

Acrescentando ao que já foi exposto, os entrevistados destacaram que a interferência do Estado no processo de tomada de decisões da escola, tem afetado sua autonomia, contribuindo para o desenvolvimento fragmentado dos processos de ensino e de aprendizagem. Em contrapartida, Saviani (2000) alerta que o professor tem como missão transformar a sociedade, pois é o personagem principal da educação, enquanto Veiga (2000) acrescenta que em sala de aula o professor deve estar presente, inteiro, motivado, bem como formado e consciente. Já Alves (2007) complementa que nenhuma escola, nenhum sistema educacional será melhor do que a qualidade e a habilidade do docente. Sua prática pedagógica, porém, dependerá de três fatores: qualidade básica, habilidade pessoal e preparo teórico/prático.

Nesse sentido, apesar das dificuldades abordadas e das aulas ainda bastante tradicionais, foi possível observar que alguns docentes conseguem dinamizar boas intervenções metodológicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Uma das práticas consideradas exitosas, utilizada pelo P3, envolve os conteúdos da disciplina física, força, resistência e velocidade. A dinâmica consiste no uso da brincadeira “Cabo de Guerra”, cuja prática foi considerada uma modalidade Olímpica nos anos de 1900 a 1920. Contextualizando o que foi dito por este professor sobre a falta de material, observa-se sua preocupação com alternativas para favorecer a compreensão do conteúdo pelos estudantes.

Uma maneira que P4 encontrou para fixar a informação na mente do aluno é a utilização das informações veiculadas na mídia, que estão fazendo sucesso com os jovens, por exemplo, alguma música que possa ser utilizada na contextualização dos conteúdos. Segundo o profissional, as aulas tornam-se mais descontraídas e envolventes e, além de prenderem a atenção, promovem a interação do grupo com o conteúdo.

Para fundamentar o que foi exposto por P4, utilizamos uma pesquisa realizada pela Universia Brasil (2011), a qual afirma que professores da Carolina do Norte, Estados Unidos, desenvolveram um modelo de formação chamado “Aprendizado Alternativo” para estudantes que apresentam baixo desempenho em sala de aula. Um dos modelos adotados consiste na Estratégia de Ativação, que visa estimular o estudante por meio de um determinado material apresentado, por exemplo, a utilização de vídeo e desenhos

favoritos. Dessa forma, cria-se uma conexão entre estudante e objeto de estudo, facilitando a aprendizagem.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de valorizar qualquer iniciativa dos docentes da escola pesquisada, pois os índices de evasão são altos, especialmente, no Ensino Médio.

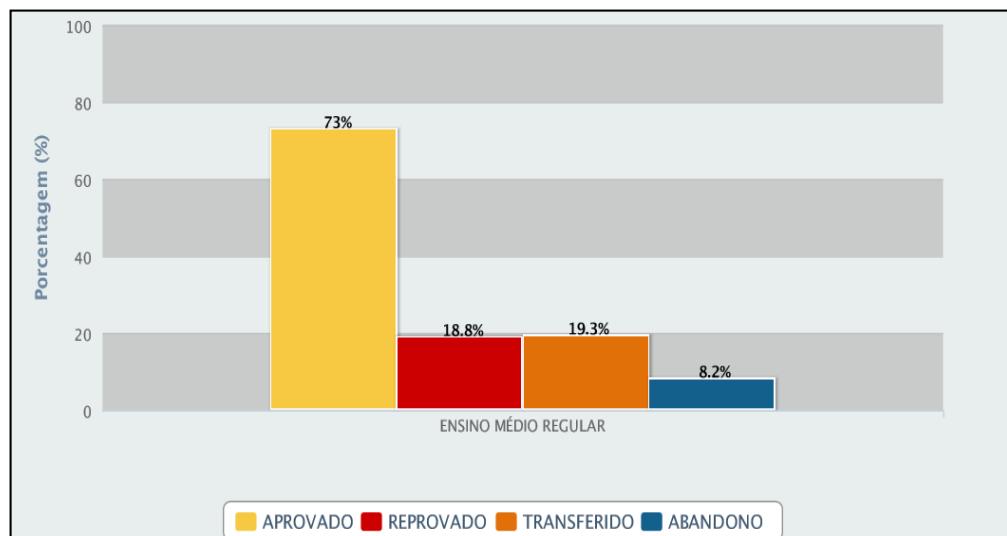


Figura 1. Índices de aproveitamento da escola pesquisada – ano 2010

Note: Fonte: MEC (2015)

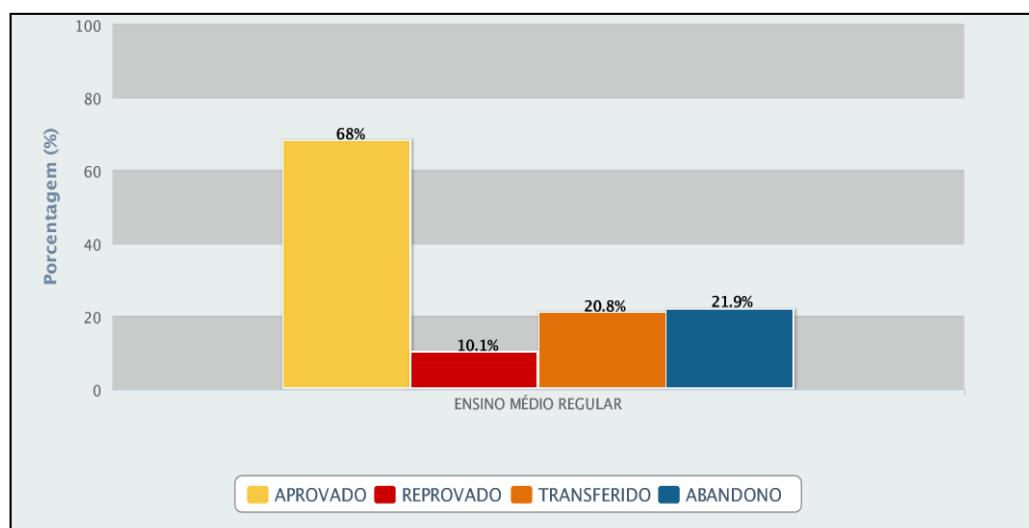


Figura 2. Índices de aproveitamento da escola pesquisada – ano 2010

Note: Fonte: Mec (2016)

Apesar das estratégias para a redução dos índices de evasão adotadas pela escola pesquisada, observa-se sua ampliação entre 2012 e 2015. Em conversas informais, os funcionários lembraram da falta de transporte para estudantes do período noturno, podendo ser um dos motivos que se reflete nos resultados. Outros fatores frequentemente

citados foram: problemas de saúde, gravidez na adolescência, pais alcoólatras e, ainda, jovens assumindo responsabilidades que deveriam ser de seus pais,

Conclusões

Não há dúvida quanto à importância do professor no ambiente escolar, na medida em que ele mobiliza os processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, nem sempre suas práticas são compatíveis com as necessidades dos estudantes e os estudantes não encontram sentido no que a escola se propõe a trabalhar.

Diante do que foi exposto pelos professores, ficou evidente que as metodologias utilizadas em sala de aula, em sua maioria, não estão de acordo com o que a coordenação da escola espera e, muito menos, com o que é estabelecido pelos PNC. O que se vê são professores desmotivados em função do desinteresse dos estudantes ou pela carga horária extensa e, até mesmo, por assumirem disciplinas que não são de sua área de formação. É evidente que fatores como esses contribuem para a disseminação de um ensino precário e fragmentado.

Mesmo diante destes fatores negativos, há professores que recorrem a metodologias diferentes, visando uma aula mais atrativa e envolvente. Estas práticas exitosas, como demonstram as pesquisas, vêm contribuindo para o desenvolvimento e a disseminação do aprendizado do aluno de forma significativa, estimulando a capacidade cognitiva dos mesmos e auxiliando em sua convivência.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Revista Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado em 22 de março de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlang=pt.
- Alves, W. F. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. *Revista Educação e Pesquisa*, 33(2), 2.
- Araujo, J. C. S. (2006). Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: I. P. A. Veiga (Org.) *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus.
- Axt, R. e Moreira, M. A. (1991). O ensino experimental e a questão do equipamento de baixo custo. *Revista Brasileira do Ensino de Física*. 13, 97-103.
- Bahia, J. (2001). A lei da vida: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 69-82.
- Barro, R. J. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.

- Brasil (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Brasília: ANDOFES/ABRUDEM/SESu/MEC. Recuperado em 15 de maio de 2015, de http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publica_s-1996.pdf.
- Brasil (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC. Recuperado em 20 de março de 2016, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.
- Bullough, R. V. (2015). Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. *Teaching and Teacher Education*, 47, 13-21.
- Castillo, J. A. B. e Lopes, H. E. G. (1996). Avaliação do processo educacional num curso de Administração: o ponto de vista dos alunos. In: *Atas do VII Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração*. Florianópolis: Anrag.
- Cerati, T. M. (2014). *Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica: análise de uma exposição e público*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cooke, S. e Carr, D. (2014). Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 91-110.
- Dore, R. e Luscher, A. Z. (2001). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 770-789.
- Enguita, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio eletrônico - versão 6.0*. 4^a. ed. Curitiba: Positivo.
- Fundação Victor Civita (2011). Formação Continuada de Professores: Uma análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Fundação Carlos Chagas. Recuperado em 01 de abril de 2016, de <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>.
- Gadotti, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.
- Giddens, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Guskey, T., e Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College.
- Instituto Universia Brasil (2011). *Dez dicas para envolver alunos com baixo empenho*. São Paulo: IUB Recuperado em 02 de abril de 2016, de <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011/12/06/895933/10-dicas-envolver-alunos-com-baixo-desempenho.html>.

- Lamers, J. M. S., Santos, B. S. e Toassi, R. F. C. (2017). Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de Odontologia. *Educação em Revista*, 33, 1-28.
- Libâneo, J. C. (2001). *O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos*. Recuperado em 08 de maio de 2016, de http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf,
- Lucas Jr., R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics* 22, 3-42.
- Mankiw, N. G., Romer, D. e Weil, D. N. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 107 (2), 407-437.
- Mec (2015). Taxas de rendimento. Brasília: Ministério da Educação – MEC.
- Murnane, R. J., Willett, J. B. e Levy, F. (1995). The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. *The Review of Economics and Statistics*, 77(2), 51-266.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Pedralli, R. e Cerutti-Rizzatti, M. E. (2013). Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3), 771-788.
- Perrenoud, P. (2000). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Revista Pátio*, 3(11), 15-19.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7^a. ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, 14(40), 143-155.
- Silva Filho, R. L. e outros (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.
- Silva, E. R. e Abud, M. J. M. (2016). As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa? *Revista do GEL*, 13(1), 87-106.
- Souza, S. A. e Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 159-176.
- Torrance, D. (2015). Professional learning for distributed leadership: primary head teachers' perspectives. *Professional Development in Education*. 41(3), 487-507.

- Tuxford, L. e Bradley, G. (2014). Emotional Job Demands and Emotional Exhaustion. Teachers. *Educational Psychology*, 1-19.
- Tuxford, L. M. e Bradley, G. L. (2014). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 66, 1-19.
- Veiga, I. P. A. e outros (2000). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papirus.
- Wang, H.; Hall, N.C. e Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and casual attribution in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.

Data de recebimento: 23/03/2017

Data da revisão: 05/05/2017

Data do aceite: 24/06/2017

NECESIDADES DE INFORMACIÓN EN LOS ASPIRANTES A LA PRUEBA DE ACCESO PARA MAYORES DE 45 AÑOS A LA UNIVERSIDAD¹

Rafael González Martín
Universidad de Sevilla

Resumen. El presente trabajo reflexiona sobre las necesidades de información que perciben los aspirantes a la prueba de acceso para mayores de 45 años a la Universidad, a través de un análisis de las necesidades expresadas por dichos aspirantes como paso previo al planteamiento de cualquier intervención sobre la problemática resultante. Se justifica, el presente trabajo, ante la escasez de estudios realizados en la actualidad sobre las necesidades y dificultades experimentadas por este colectivo de mayores de 45 años, en su acceso a la Universidad. Se justifica también, teniendo en cuenta los informes ET 2020 que manifiesta que cada vez más se van a ir incorporando a la educación superior personas provenientes de colectivos no tradicional y de edades avanzadas. La metodología desarrollada en el estudio, se basa en una investigación cuantitativa, que facilita una información representativa de la población en estudio. Los datos se recogieron, a través de un cuestionario, en una muestra de los aspirantes a la prueba de acceso para mayores de 45 años en la convocatoria de 2015 y 2016 en la Universidad de Sevilla. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que este colectivo, a pesar de tener una gran motivación intrínseca respecto al estudio, encuentra una serie de necesidades y dificultades en su acceso a la universidad que requieren de un proceso de orientación.

Palabras claves: Necesidades, Acceso a la Universidad, Mayores 45 años, Información, Orientación Universitaria.

INFORMATION REQUIREMENTS FOR ASPIRANTS TO TEST ACCESS FOR OVER 45 YEARS TO THE UNIVERSITY

Abstract: The present work reflects on the information needs that perceive the aspirants to the test of access for over 45 years to the University, through an analysis of the needs expressed by these applicants as a prelude to approach any intervention step on the issue resulting. The present work, given the scarcity of studies currently on the needs and difficulties experienced by this group of over 45 years in his university entrance justified. It is also justified, taking into account the ET2020 reports states that increasingly will go incorporating higher education to people from non-traditional groups and ages. The methodology developed in the study is based on quantitative research, which provides information representative of the study population. Data were collected through a questionnaire, on a sample of applicants to the entrance examination for over 45 years in the call for 2015 and 2016 at the University of Seville. The results of this

¹ Universidad de Sevilla. Trabajo realizado dentro del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en la línea de investigación: Intervención y evaluación educativas. Esta línea de investigación se centra en la investigación sobre el análisis de necesidades, el diseño y aplicación de programas de intervención, así como la evaluación de programas, servicios y resultados educativos. Incluye también los estudios sobre perspectiva de género e identidad profesional.

study show that this group, despite having a large intrinsic motivation on the study, is a series of needs and difficulties in access to university that require an orientation process.

Keywords: Needs, University Access, Seniors 45 years, Information, University Orientation.

NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO INSTALAÇÕES DE ELEGIBILIDADE DOS ENSAIOS PARA MAIS DE 45 À FACULDADE

Resumo. Este artigo reflete sobre as necessidades de informação sentidas pelos candidatos para o teste de entrada para mais de 45 anos para a Universidade, através de uma análise das necessidades expressas por estes candidatos como um prelúdio para abordar qualquer etapa de intervenção sobre a questão resultante. O presente trabalho, dada a escassez de estudos actualmente nas necessidades e dificuldades sentidas por este grupo de mais de 45 anos em sua entrada na universidade justificadas. Também se justifica, tendo em conta o ET2020 relata estados que cada vez mais vão incorporando o ensino superior para pessoas de grupos e idades não tradicionais. A metodologia desenvolvida no estudo é baseada na pesquisa quantitativa, que fornece a informação representativa da população do estudo. Os dados foram coletados através de um questionário, sobre uma amostra de candidatos ao exame de entrada para mais de 45 anos na chamada para 2015 e 2016 na Universidade de Sevilha. Os resultados deste estudo mostram que este grupo, apesar de ter uma grande motivação intrínseca no estudo, é uma série de necessidades e dificuldades no acesso à universidade que exigem um processo de orientação.

Palavras-chave: Necessidades, o acesso à faculdade, major 45, Orientação da Informação, Universidade.

Introducción

Dentro del Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la Formación (ET 2020)², de la Unión Europea (UE) se establecen una serie de objetivos estratégicos con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y la prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Mención especial en este contexto merece el primero de los objetivos estratégicos:

- Objetivo Estratégico 1. Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad. “Al menos un 15% de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años debería participar en aprendizaje permanente. Para el logro de este objetivo en la estrategia 2020 se plantean diferentes acciones, entre ellas establecer vías de

² Educación y Formación 2020” (ET 2020) es un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010). Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco de un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación europea en el ámbito de la educación y la o de la educación y la formación (ET 2020) (Diario Oficial de la Unión Europea C 119/2 de 28.5.2009).

aprendizaje más flexibles". (Diario Oficial Unión Europea DOUE, 28/5/2009, pag 119/3)

Teniendo como origen los objetivos de la construcción del EEES de incrementar el número y la diversidad de la población en este nivel educativo. Se plantea la necesidad de crear un entorno institucional que valore el acceso, ingreso y retención dentro del sistema de educación superior de los llamados estudiantes "no tradicionales".

Por otro lado, La Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice³, publica en abril del 2012 un informe del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sobre la implantación del proceso de Bolonia (Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa CNIIE, 2013). Dicho informe, recoge el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior en Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009, en el cual, se pone de manifiesto que el Proceso de Bolonia ha transformado por completo el panorama de la educación superior en Europa.

El informe hace hincapié en que todos los países han llevado a cabo reformas significativas que han facilitado la creación del EEES y sentado las bases para una educación superior capaz de dar respuesta a las crecientes demandas de la sociedad. Se han modificado las estructuras de educación superior, se han desarrollado sistemas de garantía de calidad, se han arbitrado mecanismos para facilitar la movilidad y se han identificado diversas cuestiones relativas a la dimensión social de la educación superior.

No obstante, los ministros reunidos en 2009 en Lovaina la Nueva, conscientes de que la situación en la segunda década del presente siglo presenta nuevos desafíos, esbozaron las cuestiones a las que hay que hacer frente en este contexto cambiante. Asimismo, hicieron un llamamiento en favor de la calidad en la educación superior y establecieron cuatro objetivos primordiales para la década actual:

- Concluir las reformas estructurales y ahondar en su implantación, gracias a una comprensión profunda del proceso y al uso de los instrumentos desarrollados hasta ahora;
- Implantar una educación superior de calidad, vinculada a la investigación y al aprendizaje permanente, y que promueva la empleabilidad;
- Lograr que la dimensión social se convierta en una realidad, garantizando que el alumnado que accede a la educación superior y la finaliza sea un reflejo de la diversidad de la población estudiantil de las naciones europeas;
- Garantizar que al menos un 20% de quienes titulan en el EEES hayan completado un periodo de estudios o de formación en el extranjero.

Lógicamente la consecución de estos objetivos lleva consigo el establecimiento de nuevas vías de acceso a la educación superior, como recoge el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior (CMERES) Nueva Lovaina. 2009 (Eurydice, 2012).

Este comunicado entiende por "vías alternativas" (no tradicionales) de acceso a la educación superior aquellas que se ofertan a candidatos que no cumplen con los requisitos

³ La Red Eurydice tiene como misión analizar y ofrecer información sobre los sistemas y políticas educativas europeas. La componen 37 unidades nacionales con base en los 33 países participantes en el programa de Aprendizaje Permanente de la UE (Estados miembros de la UE, países de la AELC, Croacia y Turquía). Su coordinación y gestión corre a cargo de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, con sede en Bruselas, que elabora la versión preliminar de las publicaciones y bases de datos de la red.

ordinarios de acceso, bien porque proceden de un itinerario corto de formación profesional dentro de la educación secundaria superior (por ejemplo, un programa que no permite el acceso directo a la educación superior) o porque abandonaron la educación básica o secundaria; o bien, porque las circunstancias de la vida no les permitieron en esa etapa completar una educación superior; o las circunstancias del momento que viven les hacen plantearse nuevamente volver a esa educación superior como posible vía de su empleabilidad, de su desarrollo personal o social.

En definitiva, el objetivo es ampliar los criterios de admisión, de tal manera que todas las personas con capacidad para cursar estudios de educación superior tengan la oportunidad de hacerlo, con independencia de sus anteriores logros académicos formales.

El informe sobre el EEES⁴ en 2012, a la hora de analizar las vías alternativas de acceso a la educación superior dentro del EEES: *ha considerado tener en cuenta las estructuras de los sistemas de educación superior establecidos en la actualidad. De aquí, que se procediera al clasificado de los países en dos grupos. El primero lo forman países en los que el título ordinario de educación secundaria superior (general o profesional) no constituye la única forma de acceso a la educación superior y donde existe, al menos, un itinerario alternativo para acceder a este nivel educativo. En esta línea se encuentra España junto con Francia, Alemania, Dinamarca, Suiza, Austria, Noruega, Malta y Portugal. El segundo grupo lo integran países en los que el título ordinario de educación secundaria obligatoria es la única vía para acceder a la educación superior (EEES, 2012).*

Dentro esa línea de países que ofertan varias vías alternativas de acceso, existen varios enfoques y modalidades. En la mayoría de los casos esto implica el reconocimiento de conocimientos y destrezas que los candidatos no tradicionales han adquirido fuera de los contextos formativos ordinarios (por ejemplo, mediante actividades de aprendizaje no formal, en la experiencia profesional, a través del voluntariado, etc.).

También puede consistir en ampliar el abanico de cualificaciones que se exigen como requisito para entrar en la educación superior, lo que significa que los programas de formación profesional de corta duración (u otros programas/titulaciones “no tradicionales”) también pueden cualificar a los candidatos para ingresar en este nivel educativo.

Asimismo, en algunos países, a aquellos candidatos que carecen de los conocimientos y destrezas necesarias para la educación superior también se les brinda la oportunidad de matricularse en programas preparatorios específicos que les permitirán posteriormente acceder a estudios superiores.

Esto hace que existan diversos marcos legales que regulen las distintas opciones, de diversas maneras y en distinta medida.

En algunos países la legislación hace referencia al acceso alternativo a la educación superior de una forma relativamente abierta, es decir, no menciona ninguna categoría específica de alumnos no tradicionales o ningún enfoque concreto a la hora de

⁴Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia, Suiza, Croacia, Chipre, Liechtenstein, Turquía, Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Rusia, Santa Sede, Serbia, República de Macedonia., Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, Ucrania, Montenegro, Kazajistán

utilizar procedimientos de admisión alternativos (por ejemplo, en Finlandia y Suecia) (ET, 2012).

En otros, son más prescriptivos y proporcionar más detalles sobre diversos aspectos, incluidos las distintas categorías de candidatos o los mecanismos y enfoques que deberían utilizarse a la hora de evaluar los conocimientos y destrezas de los candidatos no tradicionales (por ejemplo, en Alemania y España) (ET, 2012).

El Reino Unido representa un caso muy peculiar, ya que no existe legislación referente al acceso a la educación superior a través de vías alternativas, aunque las instituciones de educación superior habitualmente aceptan a candidatos no tradicionales que no cumplen con los criterios ordinarios de admisión (ET, 2012).

En esta línea, el informe sobre el EEES en 2012, recoge también los programas preparatorios para candidatos a ingresar en educación superior no tradicionales. Estos programas están, en principio, enfocados a estudiantes que han cursado programas de educación secundaria superior de corta duración que no les permiten acceder a la educación superior, o que abandonaron la secundaria superior antes de finalizarla.

En la actualidad, el número de personas que recurre a la vía de acceso para mayores en el sistema universitario español, no se limita ya, a la prueba de accesos mayores de 25 años que se implantó en el año 1970. Sino que en el año 2008 y como consecuencia de la implantación del EEES dentro del marco de la enseñanza por competencias (García-Rodríguez et al, 2013).

El Estado Español, en su Real Decreto 1892/2008⁵, de 14 de noviembre, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, contemplando la posibilidad de acceso para mayores de 40 y 45 años.

Estas vías eran necesaria puesto que la única posibilidad existente hasta el curso 2009-2010 para aquellas personas mayores que no tuvieran ningún título habilitante para acceder a la institución de enseñanza superior, eran las pruebas de acceso para los mayores de 25 años. (García-Rodríguez et al, 2013)

El acceso de mayores de 40 años va dirigido a adultos que no posean “titulación académica habilitante” para acceder a la universidad, y que presenten una experiencia laboral y profesional en relación con unas enseñanzas, por lo que no posibilita el acceso a todas las titulaciones. (García-Rodríguez et al, 2013)

El de mayores de 45 se dirige a aquellos que en ausencia de titulación y experiencia, deseen formarse en la universidad. En este caso, se realiza una prueba adaptada con dos ejercicios (un comentario de texto o tema de actualidad y otro de lengua castellana) y una entrevista para apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos. Una vez se superan las pruebas, el acceso sí tiene carácter universal. (García-Rodríguez et al, 2013)

Transcurrido más de lustro desde esa primera convocatoria (2010) por esas nuevas vías de acceso a la universidad, el presente trabajo intenta analizar las necesidades de información y orientación de las personas mayores de 45 años en su acceso a la Universidad de Sevilla (US).

⁵ «BOE» núm. 283, de 24 de noviembre de 2008, páginas 46932 a 46946 (15 pág.). Norma derogada por Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. «BOE» núm. 138, de 7 de junio de 2014, páginas 43307 a 43323 (17 pág.).

Se justifica, por tanto, la presente trabajo, ante la escasez de estudios realizados en la actualidad sobre las necesidades de información y orientación que experimentan los aspirantes a la prueba de acceso para mayores de 45 años la US.

Se justifica también, teniendo en cuenta los informes ET 2020 que manifiesta que cada vez más se van a ir incorporando a la educación superior personas provenientes de colectivos no-tradicionales. Donde, se aconseja, la necesidad de crear servicios de orientación y asesoramiento específicos para este colectivo, inexistentes por el momento en nuestras universidades, y trabajar en los sistemas para los procesos de certificación de competencias (adquiridas por vías informales y no formales) (García-Rodríguez et al, 2013; Lorenzo Vicente, 2009), tal y como nos recomienda la Carta Europea de Universidades y Aprendizaje Permanente (EUA, 2008)⁶

Los objetivos que se establecen para el presente trabajo son los siguientes:

- Descubrir la actitud que los aspirantes mantienen ante la necesidad de información y orientación a la prueba de acceso para mayores de 45 años a la Universidad.
- Conocer las fuentes y canales de información que tuvieron antes del desarrollo de la prueba de acceso, así como el grado de satisfacción que le aportó la información obtenida.
- Recabar información sobre la temática concreta de la información que necesitaron antes y durante todo el proceso de la prueba de acceso.

Método

Para intentar analizar las necesidades de información y orientación de las personas mayores de 45 años en su acceso a la US, se ha realizado un estudio cuantitativo a través de una encuesta aplicada a los 119 candidatos que se presentaron a las pruebas de acceso a la US para mayores de 45 años en las convocatorias del 2015 y 2016. Muestra que representa el 95% de la población participante en la prueba de acceso para mayores de 45 años en la US en las convocatorias 2015 y 2016, teniendo en cuenta la edad planteada por los aspirantes para su acceso a la universidad.

La encuesta está avalada por un estudio realizado en la Universidad de Huelva (UHU) sobre los nuevos sistemas de acceso a la universidad para los mayores de 40 y 45 años. La elaboración de la encuesta estuvo guiada por los juicios de varios expertos en evaluación de programas y satisfacción, así como por las respuestas a varias entrevistas en profundidad realizadas a directores y personal técnico de acceso de diversas universidades (García Rodríguez, M^a P., 2013).

En dicha encuesta se establecen los siguientes bloques de contenido:

- Datos identificativos (sexo, edad, familia, empleo y nivel de estudios).
- Motivaciones y expectativas para realizar el acceso a la universidad (12 ítems).
- Preferencias respecto a la elección de los estudios universitarios y la información de que se dispone de ellos (9 ítems).

⁶ Organizado por la Universidad Erasmus de Rotterdam 23 a 25 octubre 2008. Universidades inclusivas y sensibles - que garanticen la competitividad de Europa. Objetivo.- explorar el papel de las universidades en la promoción de la equidad social y una sociedad más inclusiva con especial atención a las razones estratégicas para el cambio (el impacto de los cambios demográficos, el enlace a la competitividad, etc) para cambiar hacia un enfoque más global de aprendizaje permanente.

- Valoración respecto a la difusión de los sistemas, aspectos organizativos y de gestión del procedimiento (15; siendo las dos últimas preguntas abiertas para que expresen su opinión global, como las sugerencias que estimen oportunas).

En dicho instrumento, el encuestado debía valorar los ítems propuesto en una escala tipo Likert de 4 puntos (siendo 1 un valor mínimo y 4 un máximo). La encuesta se pasó vía email con su correspondiente explicación de la finalidad de la encuesta, así como la garantía del anonimato. Esta encuesta fue enviada después de que los aspirantes realizarán también la entrevista personal que contempla la convocatoria en función del Real Decreto 1892/2008.

El análisis del cuestionario, se llevó a cabo con la ayuda del programa informático SPSS, utilizando técnicas de estadísticas descriptivas como son los porcentajes, la media y desviación típica, así como representaciones gráficas.

La edad de los aspirantes oscila entre los 45 y 62 años, con una mayoría comprendida entre los 45 y 50 años (34,30%). Existiendo también un mayor porcentaje de mujeres (57,14%) que de hombres (42,85%). La mayoría tenían hijos a su cargo (73%) y estaban en situación de desempleo en el momento de la encuesta el 68,8% de los participantes en la encuesta.

Con respecto al nivel de estudios, la mayoría se presentan con estudios de Formación Profesional o Bachillerato (65,5%), con respecto al resto que se presenta con estudios de Graduado Escolar o Primarios.

El 69,5% dicen tener conocimientos de otro idioma (especialmente inglés). También, la mayoría (84,69%) expresa tener conocimientos de informática a nivel de usuario, frente al 15,31% que manifiesta tener nivel de experto.

Destacar por último, que los participantes en la encuesta un 60% no ha utilizado anteriormente otra vía de acceso a la universidad. El 40% restante intentaron el acceso a la universidad con la prueba de mayores de 25. Es interesante destacar que ninguno de los encuestados ha intentado nunca acceder a la universidad a través de la prueba de mayores de 40 años. Las posibles explicaciones pueden ser que su experiencia no correspondiera con la titulación a estudiar; o bien, no tener el tiempo suficiente de experiencia, o simplemente preferir la prueba de mayores de 45 años.

Las motivaciones que tienen los aspirantes por su acceso a la universidad, presentan dos grupos. Los comprendidos entre las edades de 45 a 50 años (34,30%), señalan en su mayoría, que les mueve estudiar sus opciones profesionales que suele además coincidir con los que están trabajando; mientras que para el resto de ese mismo grupo esta opción pasa a ocupar una cuarta parte.

La mayoría de las respuestas (74,2%) presenta en primer lugar su motivación en el interés de mejora de sus conocimientos y su crecimiento personal, para pasar con un 65,80% el deseo de satisfacer lo que en su momento no pudo ser, estudiar o terminar unos estudios. En un quinto lugar se presenta la opción de abrir el campo de las relaciones sociales y del prestigio de tener un título universitario.

Con respecto al bloque de las titulaciones, las expectativas de éxito son muy altas, un 59,20% esperaban aprobar todas las asignaturas en su primer año de grado, mientras que un 37% piensa que sólo aprobará la mitad y un 3,8% menos de la mitad.

Destacar que la mayoría no conocen el procedimiento de preinscripción y matriculación en las titulaciones de grado a estudiar en la US, ni tienen información con

respecto a esos estudios, el 82%, no conoce el plan de estudio del grado que quiere estudiar (82%), ni el nivel de exigencia (72%), ni las salidas profesionales (62%).

Resultados

En cuanto, al análisis de las necesidades de información y orientación de las personas mayores de 45 años en su acceso a la US.

La primera pregunta que se planteó fue si los estudiantes conocían la existencia de los servicios de orientación que ofrece la US.

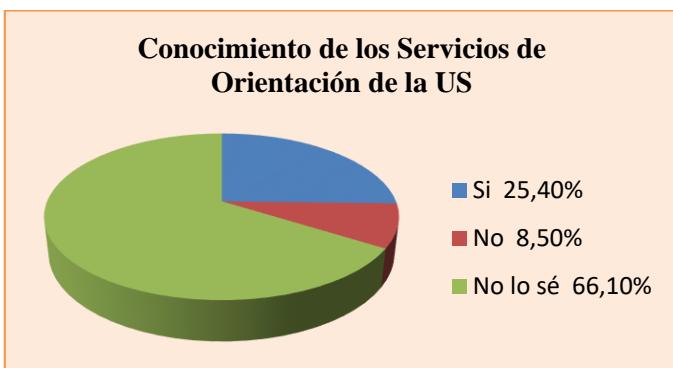


Figura 1. Conocimiento de los Servicios de Orientación de la US

Los resultados obtenidos, reflejan que la gran mayoría de los aspirantes en su acceso a la universidad para mayores de 45 años, desconocen que en la universidad existe un servicio de asesoramiento y orientación, el 66,1% de los encuestados manifiestan su ignorancia sobre este asunto.

Y que, no existen estos servicios, son 8,5% de la muestra. Estos y los anteriores suman un 74,6% de universitarios que no acudirán, ni se beneficiarán de estas ayudas cuando se encuentren en dificultades.

Al 25,4% de los encuestados que declararon conocer la existencia de los servicios de orientación se formuló la siguiente cuestión, en la que debían seleccionar, entre una clasificación presentada, los servicios concretos que la US ofrecía.

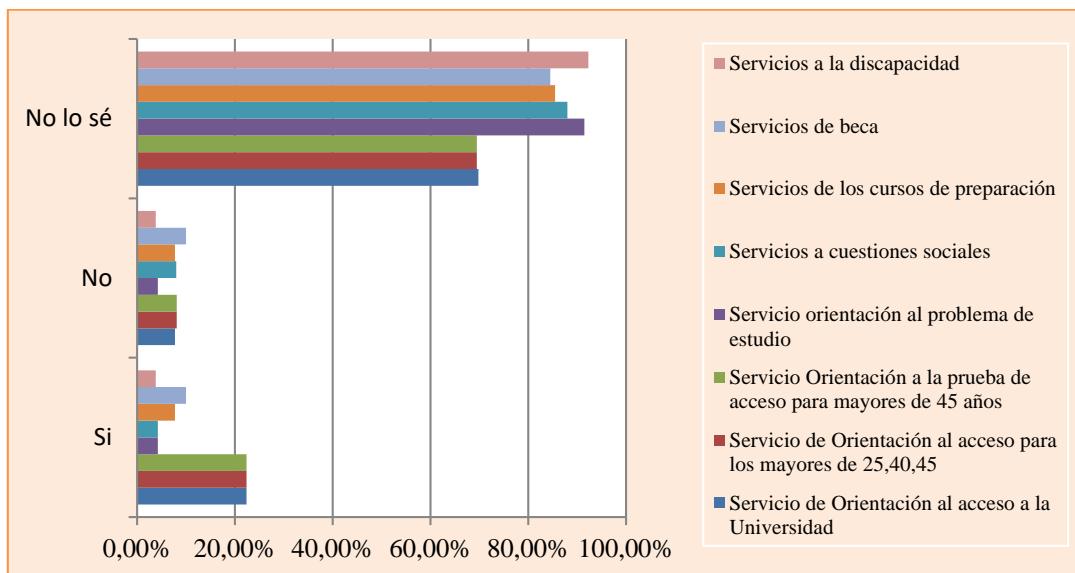


Figura 2. Servicios ofertados por la US

Lo primero que nos llama la atención son los porcentajes tan altos que aparecen en la tabla en la opción de No lo sé. Los resultados ponen de manifiesto el desconocimiento general de los servicios de orientación de la US, incluso los servicios de orientación al acceso a la universidad en general y específicos 25,40 y 45 años y la orientación a la prueba de acceso para los mayores de 45 años que son conocidos por el 20% de los encuestados.

La frecuencia de uso de los servicios de orientación fue valorada por los que dicen conocer el servicio en la US: Nunca (53%), A veces (29%) y A menudo (18%); y, la valoración del servicio de orientación fue: Pobre (0%), Regular (5%), Normal (10%), Bueno (0%) y Muy Bueno (0%).



Figura 3. Uso y valoración de los servicios de orientación de US

Como es tónica habitual, el porcentaje de alumnos que responden a esta pregunta y califican estos servicios es muy bajo. En esta ocasión, a los encuestados que no conocían los recursos de asesoramiento universitario se les unen aquellos que, aun sabiendo de su existencia, nunca los han utilizado. Por tanto, la mayoría de los servicios son valorados únicamente por un 5%, los cuales los califican de regular y normal.

Para conocer concretamente cuáles eran los tipos de necesidades donde los aspirantes al acceso universitarios requerían más apoyo les pedimos a los encuestados que señalasen si habían tenido alguno de los problemas que se les mostraban listados en el cuestionario.

Tabla 1.*Problemáticas experimentadas*

	Hombres		Mujeres		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Problemas de Discapacidad física	0	0%	0	0%	0	100%
Problemas familiares	15	33,34%	30	66,66%	45	100%
Problemas económicos	10	22,22%	35	77,78%	45	100%
Problemas de transportes	5	10%	10	12%	15	100%
Problemas de índole social	5	10%	10	12%	5	100%
Problemas relacionados con las necesidades del aprendizaje.	5	10%	10	12%	10	100%
Problemas de orientación	35	46,66%	40	53,34%	75	100%
Problemas de estudios (clases de preparación, horarios, etc)	25	38,46%	40	61,54%	65	100%

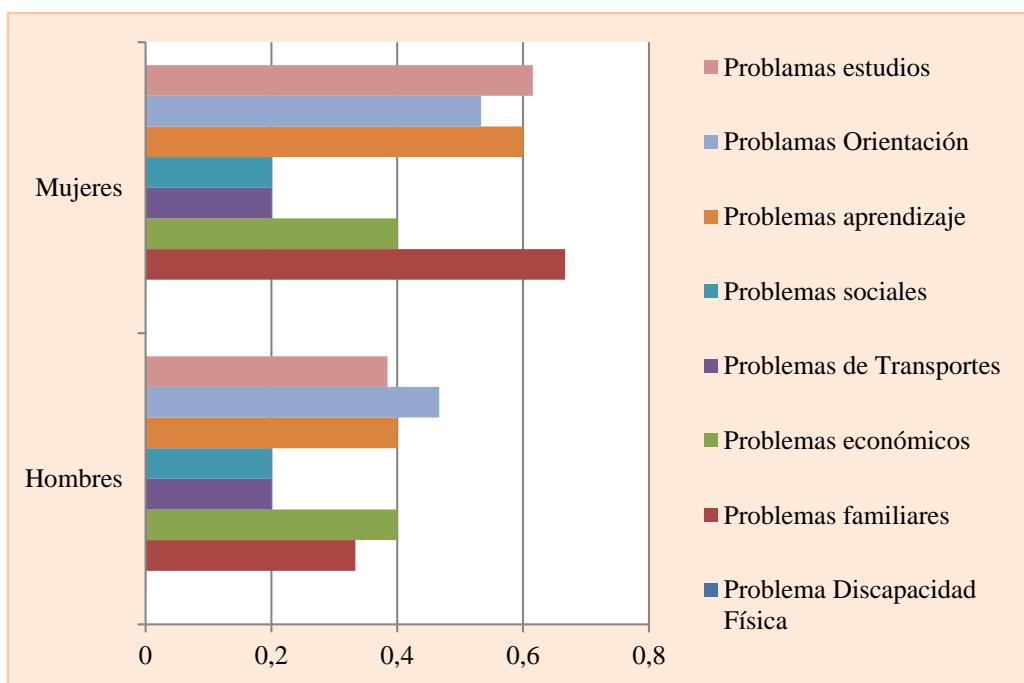


Figura 4. Problemáticas experimentadas

Vemos en los resultados que, de entre los problemas mostrados, los más padecidos por los aspirantes al acceso a la universidad mayores de 45 años en ambos sexos, han sido los relacionados con los estudios (horarios, exámenes, etc.), problemas de orientación y aprendizaje, familiares y económicos.

Todas estas categorías han obtenido porcentajes de al menos el 20% de la muestra.

En mayor o menor medida todas las áreas posibles de demanda han registrado datos positivos, lo que implica que a todos estos problemas hay que intentar darles

respuesta desde la institución universitaria. Por ello, quisimos saber también si los alumnos que declaraban haber sufrido estas circunstancias, habían recibido algún tipo de ayuda o asesoramiento sin importar su procedencia y, en caso de haberla recibido, si esta ayuda les había resultado de utilidad para solventar sus problemas.

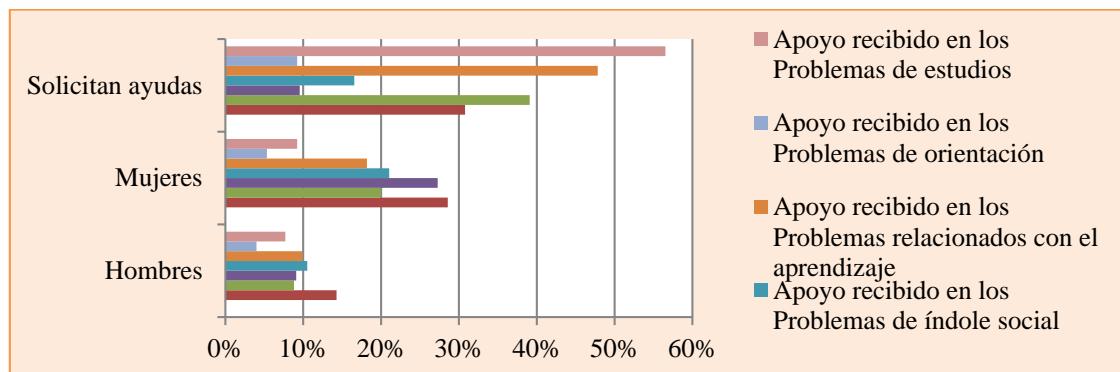


Figura 5. Distinción entre hombres y mujeres en la solicitud de ayudas

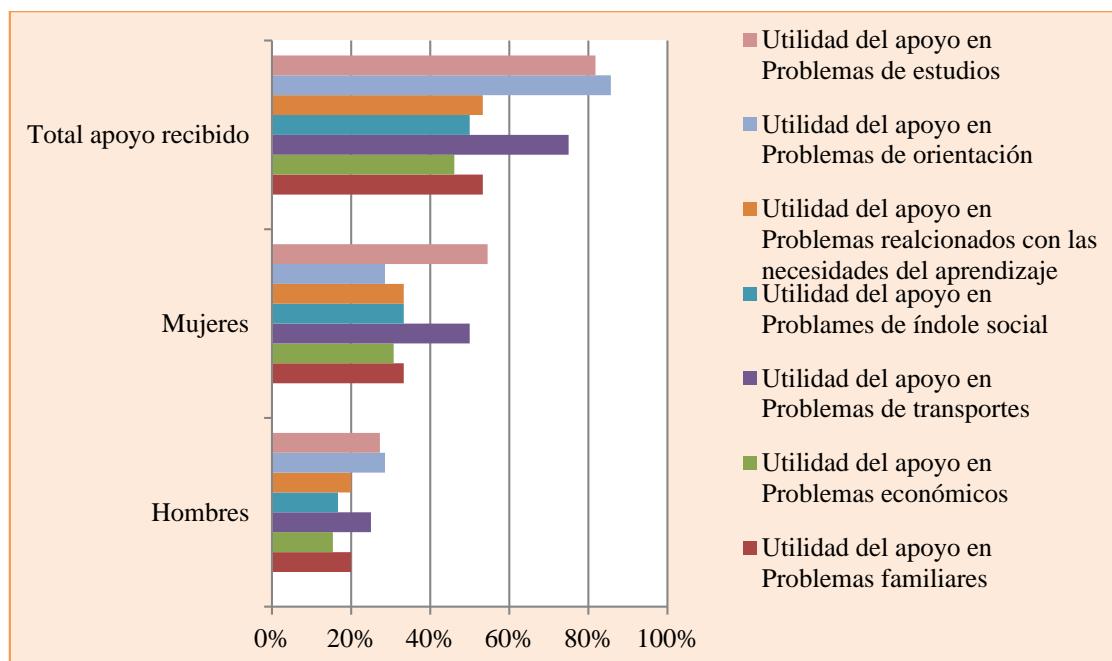


Figura 6. Distinción entre hombres y mujeres en el apoyo recibido

En el primero de los gráficos comprobamos la escasa ayuda con la que cuentan los aspirantes a la prueba de acceso para abordar las problemáticas que se les plantean.

En las pocas ocasiones en las que se les brinda apoyo se hace en las áreas de dificultades económicas; transportes; problemas con los estudios y en orientación, aunque en ningún caso superan el 30% de la muestra recogida.

En la mayor parte de las demandas realizadas, no llegan al 5% los alumnos que han encontrado respuesta de alguna persona u organismo y, sin embargo existe, en cada una de estas dificultades, más de un 30% de alumnos que las padece y que declara no haber recibido ningún tipo de asesoramiento al respecto.

Estos resultados no mejoran si nos fijamos en la utilidad que los estudiantes encontraron en la ayuda recibida, los porcentajes de alumnos que afirman haber encontrado una respuesta válida para resolver o mejorar su circunstancia, son incluso inferiores a los anteriores, siendo el más alto el correspondiente a utilidad de las ayudas para solventar problemas con los estudios y orientación.

Lógicamente no podíamos terminar nuestro proceso de investigación sin recabar la opinión sobre las demandas de orientación y asesoramiento que cree el colectivo mayor de 45 años que deben estar a su servicio.

Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

- ¿Crees que debería existir más información sobre el acceso a la universidad para los mayores de 45 años dentro de los servicios de orientación de la universidad?
- ¿Crees que deben de existir unos servicios de orientación para los mayores de 45 años en su acceso a la universidad?
- ¿Te gustaría tener un curso de preparación propio para superar la prueba de acceso?

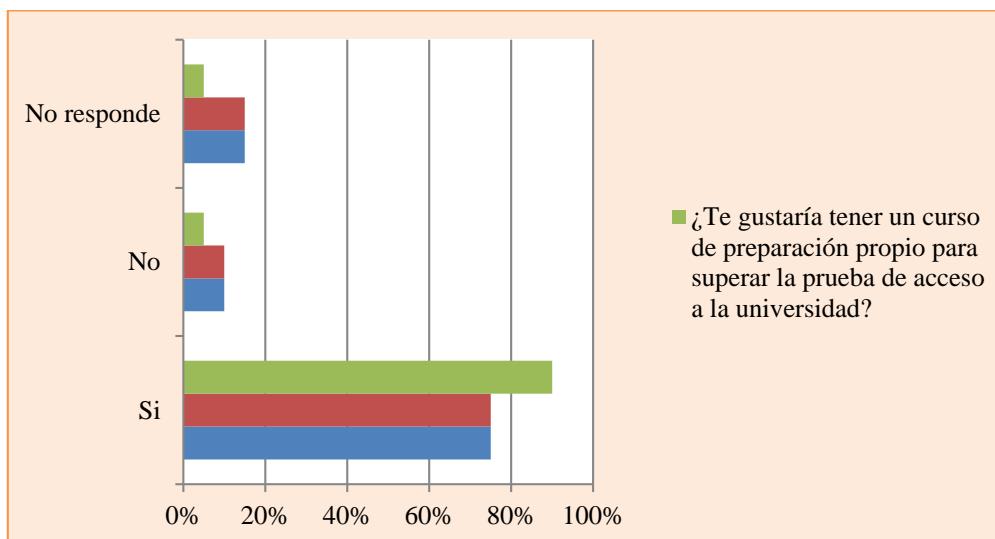


Figura 7. Opiniones sobre la demanda de orientación y asesoramiento

En las preguntas los encuestados responden mayormente “Sí”. El 75,5% considera que en los servicios de orientación debería existir más información sobre el acceso a la universidad para los mayores de 45 años, así la existencia de un curso de preparación para la superación de la prueba de acceso.

Aunque encontramos algunos alumnos que no se posicionan tajantemente al respecto, el porcentaje que se muestra en desacuerdo con las cuestiones planteadas, no han llegado a suponer un 10% de la muestra en ninguno de los casos.

Parece evidente, por tanto, que los aspirantes reclaman más y mejores prácticas de asesoramiento. Veamos en la siguiente figura en qué tipo de servicios del listado ofrecido consideraron los alumnos que era más apremiante que la universidad realizase mejoras.

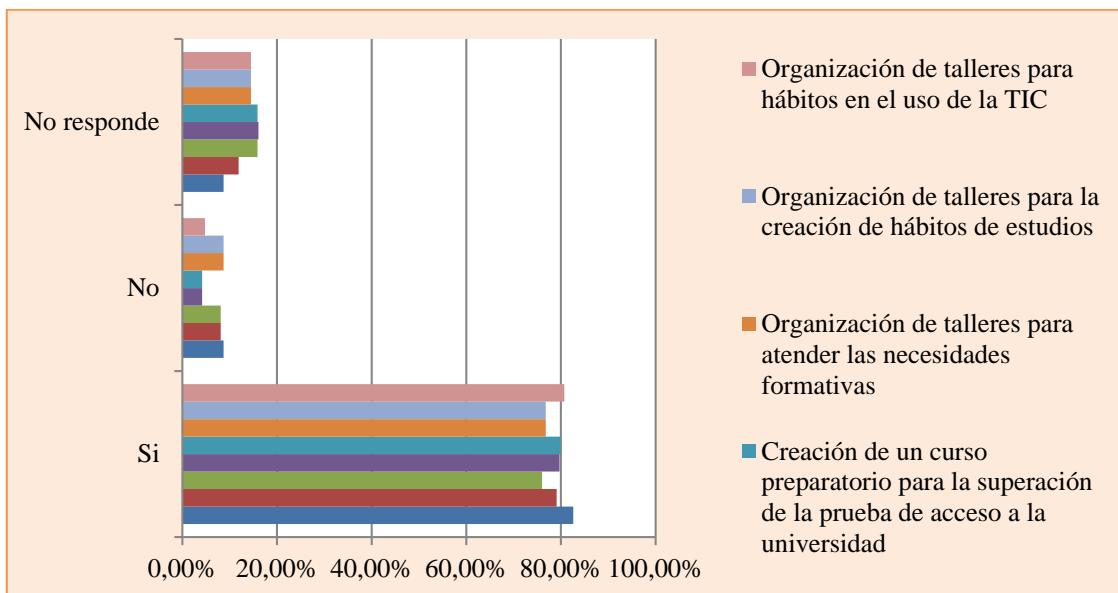


Figura 8. Tipos de servicios del listado ofrecido que consideraban los alumnos que eran más apremiantes que la universidad realizase mejoras.

La orientación solicitada por este colectivo de mayor de 45 años incluiría, información sobre los planes de estudios para superar la prueba de acceso, habilidades y competencias para el estudio; conocer las técnicas adecuadas, ser competentes en la utilización de las TIC, organización institucional de la universidad, etc.

Discusión y conclusión

En la actualidad, el número de personas que recurre a la vía de acceso para mayores en el sistema universitario hispalense, no se limita ya, a la prueba de accesos mayores de 25 años que se implantó en el año 1970. Sino que en el año 2008 y como consecuencia de la implantación del EEES dentro del marco de la enseñanza por competencias. El Estado Español, en su Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre (Norma derogada por Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. «BOE» núm. 138, de 7 de junio de 2014, páginas 43307 a 43323 (17 págs.), regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, contemplando la posibilidad de acceso para mayores de 40 y 45 años.

Lógicamente, este nuevo proceso de socialización de la Universidad, presenta grandes retos, si se quiere aportar algo a la sociedad y ser un nuevo espacio donde se pretende desarrollar un aprendizaje a lo largo de toda la vida, tanto de los colectivos “no tradicionales” en estos momentos con mayor demanda, como para los tradicionales en un futuro. Sin duda alguna, es necesario seguir trabajando para facilitar el acceso por esta vía.

Es destacable, la falta de información y orientación que el colectivo mayores de 45 años presenta en su acceso a la universidad, tantos para el desarrollo de la prueba de acceso, como para el proceso de preinscripción y matriculación en la prueba de acceso y posteriormente en los estudios de grado, así como la falta de conocimiento de las

titulaciones, sus planes de estudio y niveles de exigencia. Todo esto, se puede asociar a la desvinculación que los aspirantes tienen del sistema formativo universitario.

Por ello se cree interesante llevar a cabo un seguimiento de este colectivo de mayores de 45 años en el desarrollo de su prueba de acceso y en un posterior acceso a los estudios de grado, con el fin de ofrecer un sistema de orientación propio para este colectivo que cubra sus necesidades de información.

Dentro de las propuestas de mejora, se propone la creación de unos servicios de orientación y asesoramiento específicos para este colectivo de mayores de 45 años, inexistentes por el momento en la Universidad Hispalense, tal como recomienda la Carta Europea de Universidades y Aprendizaje Permanente (EUA, 2008). Al igual que ofrecer cursos de preparación para las pruebas de acceso de mayores de 45 años.

Referencias

- Abbate, J. (2008). Admisión, Apoyo y Retención de Estudiantes No tradicionales en Carreras Universitarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (3), 7- 35.
- Adame, M.T. (2012). La orientación y tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educación y Cultura*, 15, 215-232.
- Crisol, Emilio. (2009). Reseña de "Programas de acogida y orientación al estudiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior" de Gonzalo, M. y Nieto, M.P (Coords.). *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, (3), 345-347.
- Dávila, D. (2013). "Aprendizaje a lo largo de la vida". Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*, 30, 87-101.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2008). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. 23 de Abril de 2008.-European Commision. Directorate General for Education and Culture. El Marco Europeo de Cualificaciones para Aprendizaje Permanente. Recuperado el 12 de 03 de 2015. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.
- El Espacio Europeo de Educación Superior (2012): Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- García, M.ª P.; Meseguer, L.; González, S.; Barrera, A. (2014) Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la Universidad para Mayores de 40 y 45 años en Andalucía. *Revista de Educación*, 363, 65-85
- García, M.ª P; Meseguer, L; González, S; Barrera, A. (2013). Evaluando los nuevos sistemas de acceso a la universidad para los mayores de 40 y 45 años. *Revista de Educación. Contextos Educativos*, 16, 153-170.
- García, M.ª P.; Meseguer, L; González, S; Pozo, C. (2012) ¿Cómo acceden los mayores a la universidad española? Nuevas oportunidades para la formación a lo largo de toda la vida. *Revista Española de Pedagogía* 253, 515-535.
- González Monteagudo, José. (2010) Biografía, Identidad y Aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora.

- Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado 14* [en línea, Fecha de consulta: 2 de junio de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702010>>
- González, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Revista Profesorado 14*, (3) 131-147.
- Informe UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia mundial sobre la educación superior. París. UNESCO
- Junta de Andalucía (2008). Orden de 18 de diciembre, por la que se establece un procedimiento de evaluación y reconocimiento de módulos profesionales basado en competencias profesionales para facilitar la obtención de Títulos de Formación Profesional a personas adultas.
- Junta de Andalucía (2010). Resolución de 16 de febrero de 2010, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los estudios de Grado de las Enseñanzas Universitarias de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la Universidad. BOJA 57 de 23.03.2010.
- Kasworm C. E. (2010). Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 60, 143-160.
- Lorenzo Vicente, J.A. (2009). La formación universitaria de las personas mayores en España. *Educación y futuro*, 20, 123 -152.
- Martínez, M. (2009). La Orientación y la Tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Fuente* 9, 78-92.
- Medina, O. y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Informe sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 2012: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Fecha de edición: 2013.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). Análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y utilización de los mismos por los universitarios. PROYECTO EA2007-0235. Entidad: Fundación Universidad-Empresa.
- Ministros de Educación Europeos. (2009) El Proceso de Bolonia en 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009.

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. «BOE» núm. 138, de 7 de junio de 2014, páginas 43307 a 43323

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. «BOE» núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, páginas 109353 a 109380 (28 págs.). Con entrada en vigor el 1 de Enero del 2011.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. «BOE» núm. 283, de 24/11/2008. Norma derogada por la disposición derogatoria única del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio. Ref. BOE-A-2014-6008, sin perjuicio de lo establecido en la disposición adicional 4 por la que se fija el calendario de implantación.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048.

Villena, M^a D., Muñoz, A. y Polo, T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, (2), 43-62.

Fecha de recepción: 18/07/2016

Fecha de revisión: 13/03/2017

Fecha de aceptación: 15/06/17

AS INFLUÊNCIAS DO MARKETING NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PARA O CONSUMO

Mario Sergio Bortolatto

André Vanderlin

Josué Alberton

Fabricio Loch Boeing

Simão Enkel Willemann

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Orleans, Brasil

Marlene Zwierewicz

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. Caçador, Brasil

Resumo. O posicionamento das crianças como potenciais consumidores se amplia a medida em que o distanciamento dos pais e/ou responsáveis se torna mais expressivo, facilitando o acesso das empresas de *marketing* ao público infantil. Tendo como foco essa realidade, esta pesquisa se justifica pela possibilidade que oferece de sistematizar estudos sobre a relação estabelecida entre *marketing* e o público infantil, utilizando como ferramenta a publicidade realizada por meio de comerciais na televisão. Tem como objetivo apresentar ações do *marketing* para atingir as crianças, motivando-as ao consumismo, incluindo parâmetros que delimitam a relação entre o público infantil e a propaganda na televisão, a identificação de quais fatores chamam mais atenção das crianças nos comerciais e o conhecimento do tempo médio de contato com a televisão, além de possíveis consequências para o comportamento infantil. Para sua realização, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pela abordagem qualitativa, sendo que os resultados apontam para uma ligação da imaginação das crianças com os comerciais. Entre as propagandas de televisão que têm chamado mais atenção do público infantil constam as que fazem uso da temática diversão e incluem personagens infantis. Como as crianças brasileiras são telespectadoras assíduas por mais de cinco horas diárias, ambas as condições são reiteradamente utilizadas nos comerciais.

Palavras-chave: Consumidor, crianças, educação, *marketing*.

THE INFLUENCE OF MARKETING ON THE EDUCATION OF CHILDREN FOR CONSUMERISM

Abstract. The positioning of children as potential consumers broadens as parents and/or legal guardians become more expressively distant, facilitating the access of marketing companies to child viewership. Keeping this reality in focus, the present piece of research is made relevant for the possibility it offers of systematizing studies about the relation established between marketing and child viewers, employing publicity data from TV commercials as tools. The objective of this study, thus, is to present the children-aimed strategies employed in marketing that seek to motivate them towards consumerism. For that purpose, this study presents (1) the parameters which define the relation between children viewership and television advertisement, (2) the identification of the factors found to most significantly arrest children's attention in commercials, (3) the latest research findings on the average amount of time spent watching television, and (4) the possible effects this exposure may have on child behavior. Moreover, this investigation consists of a qualitative approach to the available literature in the area. The results point to a link between children's imagination and TV commercials, especially those that portray childhood-associated characters and convey the notion of fun. Once Brazilian children are assiduous TV viewers

(over 5 hours of TV exposure a day), both conditions (characters and fun) are overtly and repeatedly used by children-aimed commercials.

Keywords: consumer, children, education, marketing

LAS INFLUENCIAS DEL MARKETING EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS PARA EL CONSUMO

Resumen. El posicionamiento de los niños como potenciales consumidores se va ampliando a medida en que el distanciamiento de los padres y/o responsables se vuelve más expresivo, facilitando de esa manera el acceso de las empresas de *marketing* al público infantil. Teniendo esta realidad como enfoque, la relevancia de esta investigación se justifica por la posibilidad que ofrece de sistematizar estudios acerca de la relación establecida entre marketing y público infantil, empleando la publicidad realizada por medio de comerciales de televisión como herramienta. Así, el objetivo de este estudio es presentar acciones del *marketing* dirigidas a niños que buscan motivarlos al consumismo. Para tal efecto, este estudio presenta (i) parámetros que definen la relación entre el público infantil y la propaganda en la televisión; (ii) la identificación de cuáles son los factores que más llaman la atención de los niños en los comerciales; (iii) conocer cuál es el promedio del tiempo de contacto con la televisión; y (iv) las posibles consecuencias que inciden sobre el comportamiento infantil. Además, para la realización de este estudio optamos por una investigación bibliográfica y adoptar el enfoque cualitativo. Los resultados sugieren que hay una conexión entre la imaginación de los niños y los comerciales. Entre las propagandas de televisión que más llaman la atención del público infantil se encuentran las que hacen uso de la temática de diversión y que incluyen personajes infantiles. Ya que los niños brasileros son televidentes asiduos, es decir más de cinco horas diarias, se utilizan reiteradamente ambas condiciones en los comerciales dirigidos a niños.

Palabras clave: consumidor, niños, educación, marketing.

Introdução

A influência da sociedade na formação das pessoas é uma condição histórica e permeia também a realidade atual. Ao analisar essa condição, Durkheim (1973) enfatizou que a existência da vida depende de um ambiente natural, no qual cada indivíduo se entrelaça com as necessidades básicas de seu grupo.

O desenvolvimento de cada pessoa, portanto, depende da existência e necessidades de seu grupo. Essa relação de dependência influenciará na formação individual e será acompanhada por uma pressão social, priorizando valores de cada período histórico. Nesse processo, fatores externos, valorizados socialmente, tendem a transformar-se em necessidades para o indivíduo.

Viana, Bastos e Loyola (2010) reforçam que a sociedade possui seus próprios valores, absorvidos pelos indivíduos desde o nascimento, para que possam se reconhecer no coletivo. Nesse sentido, o indivíduo se constitui a partir de influências externas, apesar de contribuir também para as mudanças na sociedade.

Ao destacar a relevância da interação no desenvolvimento humano, Fernandes e Zanelli (2006) afirmam que, do ponto de vista social, a ordem que se estabelece, ou não, resulta do compartilhamento nesse processo, enquanto no âmbito individual a identidade se encontra em relação dialética com a sociedade. Nesse sentido, cada pessoa é produto, mas também produtor do sistema social.

Em seu desenvolvimento, portanto, uma série de fatores contribuirá para constituição do perfil do futuro adulto, entre elas o meio familiar, escolar e virtual. Em decorrência, o perfil da criança formado no mundo atual é diferente do perfil da criança da década de 1970, por exemplo, quando uma parte significativa dos pais trabalhava em ambientes externos enquanto as mães desempenhavam o trabalho mais próximas aos filhos.

Na década de 1970, o acesso aos meios de comunicações no Brasil era reduzido, limitando-se basicamente ao rádio e, de forma menos expressiva, à televisão. Naquela época, empresas de publicidade utilizavam crianças com a função de interlocutoras para estimular os adultos como possíveis consumidores. Contudo, Araújo (2016) reforça que a inovação no âmbito tecnológico, impulsionada a partir da década de 1980, estimulou que as empresas percebessem que as próprias crianças poderiam representar uma importante fatia do mercado consumidor.

Tal condição foi potencializada pela ampliação de domicílios com acesso à televisão no contexto brasileiro, cujo percentual passou de 24% na década de 1970 para 87% em 2000 (Mendonça e Anjos, 2004). Na Figura 1 é possível observar que o índice foi ampliado em anos subsequentes.

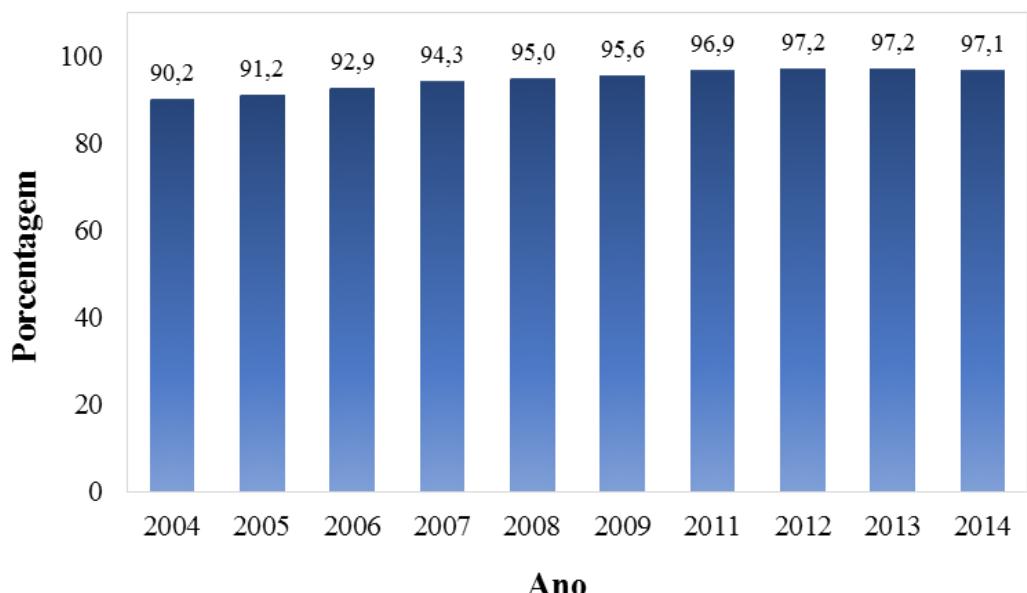


Figura 1. Proporção de domicílios particulares permanentes no Brasil com acesso à televisão

Nota: Fonte: Adaptado de IBGE (2015)

“Percebe-se que a posse de televisão já se encontrava bastante disseminada em 2004, mas continuou se expandindo gradualmente até 2011. Entre 2011 e 2014, a proporção de domicílios particulares permanentes com televisão permaneceu estável” (IBGE, 2015, p. 109). Apesar dessa estabilidade, o alto percentual contribuiu para que a publicidade atingisse massivamente a população brasileira.

Em contrapartida, a mudança nos hábitos dos consumidores, com exigências por qualidade no atendimento e agilidade na entrega do produto, iniciou logo após a segunda guerra mundial (Viana, Bastos e Loyola, 2010). Como consequência desse novo perfil consumidor, as empresas perceberam que o não atendimento das necessidades dos clientes poderia dificultar a aceitação de seus produtos no mercado, desencadeando uma nova forma de competitividade comercial, revertendo na migração

das empresas de uma orientação focada em vendas para uma direção voltada ao *marketing* (Schiffman e Kanuk, 2000).

O *marketing* de comunicações é um conjunto de atividades voltado para atingir massas populacionais. Seu objetivo é conseguir mudanças no conhecimento, atitudes, comportamento de um grupo inteiro em relação a um determinado produto ou serviço (Hradiská e Letovancová, 1998).

Sua eficiência é ampliada com estudos de comportamento dos consumidores, cujos resultados são utilizados pelas empresas para que as pessoas responsáveis pelo departamento de *marketing* possam direcionar seus produtos ao público alvo. É nesse ínterim que o *marketing* atinge as crianças.

Viana, Bastos e Loyola (2010) alertam que a criança, no seu processo de formação cognitivo, desenvolve capacidades de interação com o ambiente e absorção de informações à sua volta. Em poucos anos, passa a ser um espectador ativo dos conteúdos ofertados pela mídia, fazendo plena distinção de programações como comercial, desenho e notícia. Os autores também afirmam que a criança absorve a informação como tal e aos poucos se identifica como consumidor, sendo que “A sociedade de consumo e a sociedade de lazer se encontram indissociavelmente vinculadas, o que faz com que as crianças desde sempre reconheçam seu papel de consumidor. Além do mais, elas se espelham em adultos, que frequentemente dedicam-se a acumular bens materiais e de consumo.” (Viana, Bastos e Loyola, 2010, p. 123).

Evidentemente, em qualquer mercado é de fundamental importância compreender os fatores ou motivos que influenciam os clientes na compra de um produto. Todas as pessoas irão consumir algum produto, em determinado momento de suas vidas, seja por necessidade ou por desejo efêmero. Além disso, o comportamento do consumidor pode ser influenciado por fatores como a classe socioeconômica, faixa etária, cultura e estilo de vida. No caso do público infantil como espectador do contexto social onde está inserido, pode gerar uma premissa de necessidade do produto apresentado na mídia e, desta maneira, o âmbito global passa a criar seus valores no indivíduo.

Considerando as implicações midiáticas no comportamento infantil, esta pesquisa se justifica em função da capacidade que oferece para sistematizar estudos sobre a relação estabelecida entre consumo, *marketing* e o público infantil, utilizando como ferramenta a publicidade realizada por meio de comerciais na televisão. Para tanto, apresenta ações do *marketing* para atingir as crianças, motivando-as ao consumismo, bem como o entendimento da relação existente entre o público infantil e a propaganda na televisão, a identificação de quais fatores chamam mais atenção em um comercial de televisão e o conhecimento do tempo médio de contato com a televisão, bem como prováveis consequências.

Espera-se que os resultados colaborem para melhorar a formação infantil, estimulando que o entendimento de que a criança é um sujeito social e histórico e que tem uma natureza singular, que a caracteriza como um ser que sente e pensa “... o mundo de um jeito muito próprio.” (Brasil, 1998, p. 21), venha acompanhada por processos de ensino e de aprendizagem que estimulem a reflexão e a consciência diante do paradoxo consumo - preservação da vida.

Método

No sentido de analisar a ação do *marketing* no comportamento das crianças, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pela predominância da abordagem qualitativa, ainda que se selecionaram também alguns dados quantitativos. Essa opção foi

justificada pela possibilidade oferecida para o atendimento dos objetivos propostos na pesquisa.

A pesquisa bibliográfica se assegura pela coleta de dados culturais ou científicos realizada sobre um determinado assunto, tema ou problema (Marconi e Lakatos, 2001, Cervo e Bervian, 2002, Oliveira, 2011). Para Marconi e Lakatos (2001, p. 183) a pesquisa bibliográfica “... abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.... e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.”

A abordagem qualitativa, por sua vez, trabalha os dados buscando seu significado. Capta a aparência do fenômeno estudado, tentando explicar sua origem e mudanças. Esse mesmo autor nos mostra que a pesquisa qualitativa busca, nesse sentido, definir “... uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.).” (Triviños, 1987, p.132).

Como fonte de pesquisa foram analisados materiais utilizados nos comerciais destinados ao público infantil, bem como artigos científicos, livros, *sites* de internet, teses de doutorado e trabalhos de conclusão de curso. Destacaram-se como fontes de pesquisas, as situadas na sequência:

- O estudo de Andrade (2010, p. 177): enfatiza “... a luta pelo reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos, em especial a uma educação infantil de qualidade que assegure a ela a sua condição de ser criança e sujeito protagonista nos espaços institucionais.”;
- O estudo que envolveu comunicações de *marketing* de fabricantes de alimentos voltadas para crianças e a mídia internet, quando os dados empíricos foram coletados em duas etapas. “... A primeira, observacional, serviu para identificar marcas de alimentos infantis com *website*. Na segunda, analisou-se o conteúdo de sites identificados na etapa anterior, aproveitando o codificador de um estudo similar realizado nos Estados Unidos. Os resultados abrangem cinco temas: perfil nutricional, jogos, *downloads*, *marketing* viral e alertas. Implicações, ao final, são elaboradas tanto para a formulação de políticas públicas quanto para a gestão de comunicações de *marketing*.” (Huertas, Urdan, Adachi e Gomes, 2012, p. 79);
- A tese de doutorado do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo, realizada por Nascimento (2006, p. 11), apresentando a influência da televisão nos hábitos alimentares de crianças e adolescentes, onde foi “... evidenciado que a televisão anuncia elevada frequência de propagandas de alimentos ... e que, ... tais fatores poderiam estar influenciando os hábitos alimentares de crianças e adolescentes, contribuindo para o aumento nos índices de obesidade.”;
- O Trabalho de Conclusão de Curso do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, realizada por Louza (2012, p. 6), mostrando a influência da mídia no consumo infantil, onde foi “... investigado como as propagandas televisivas, direcionadas ao público infantil, influenciam o consumo do mesmo, tornando as crianças consumidoras precoces.”;
- O artigo científico de Viana, Bastos e Loyola (2010, p. 117) que discutem a relação estabelecida entre “... criança, consumo e propaganda, por meio de apresentação de

tópicos sobre o assunto. Além disso, buscou-se esclarecer a importância, hoje, dos estudos sobre comportamento do consumidor, apresentar a noção da criança inserida num contexto social e discorrer sobre o comportamento do consumidor criança e a forma como ela assimila a propaganda.

Resultados e discussão

Os resultados, apresentados na sequência, foram delimitados por meio das seguintes variáveis: relação entre o público infantil e a propaganda na televisão, a identificação de fatores que mais chamam a atenção das crianças nos comerciais, o tempo médio de contato com a televisão e suas possíveis consequências para o comportamento infantil.

Público infantil e a propaganda na televisão

Além de contextualizar como o mercado se relaciona com os clientes, destaca-se também o comportamento desse mesmo mercado em relação ao público infantil. Para tanto, recorreu-se ao estudo realizado por Viana, Bastos e Loyola (2010) para observar a interação da criança com o entorno durante o desenvolvimento cognitivo, inserindo a televisão nesse processo. Para eles:

A criança, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, desenvolve a capacidade de interação com o ambiente e de absorção das informações à sua volta. Ela absorve progressivamente os ensinamentos dos pais e também os conteúdos oferecidos pela mídia. Em poucos anos a criança já se inicia como espectador ativo, aprendendo a estabelecer conexões importantes sobre as operações físicas e pragmáticas da televisão e logo cedo percebem que não podem exercer nenhuma influência sobre o conteúdo apresentado. (2010, p. 122).

Esse novo público, em partes, é mais complicado de ser previsto, pois é mais difícil de analisar uma criança que não sabe exatamente o que quer e motivo dela querer, que um adulto convicto. Mais próximo à pré-adolescência, contudo, as crianças têm mais segurança de suas necessidades, sem deixar seus desejos materiais de lado. A compreensão por parte das crianças em relação à propaganda, certamente irá ser diferente de acordo com sua faixa etária, mas em geral é a partir dos 8 anos que elas chegam nessa fase, passando a formar certo senso crítico.

Estudo realizado por Karsaklian (2004) mostrou que aos 3 anos de idade as crianças optam entre um programa e outro; 82% das crianças de 4 anos sabem a diferença entre propaganda e programa de televisão; e aos 6 anos de idade esse número sobe para 98%; isso acontece devido ao fato de a criança reconhecer que a propaganda é mais curta e engraçada que os programas.

As crianças, em especial, têm grande tendência de serem influenciadas ao consumismo, condição que pode levá-las a terem características e perfis de consumidores na vida adulta, reproduzindo vivências que elas tiveram nessa fase de suas vidas. Karsaklian (2004) elaborou, de forma resumida, um tipo de cronologia a respeito das vivências às quais as pessoas podem estar submetidas:

- De 0 a 6 anos: produtos individuais que lhes dizem respeito diretamente; 0 a 2 anos: mais rejeição do que solicitação sobre brinquedos e comida que são mostrados; 2 a 4 anos: primeiras solicitações em relação a roupas, livros e discos; 4 a 6 anos: as preferências são mais acentuadas;
- De 7 a 11 anos: ampliação dos centros de interesse em direção a produtos familiares; 7 a 8 anos: os pedidos são mais precisos e cada vez mais orientados para produtos familiares utilizados; 9 a 11: compras familiares, como automóveis, férias ou equipamentos, e surgimento de desejos por produtos para adultos;

- De 12 a 14 anos: a criança entra na idade do especialista e se focaliza sobre um número reduzido de centro de interesse e torna-se imbatível em certas áreas (motos, carros, informática...). Seu universo se reorganiza em torno de especialidades mais centralizadas.

Para alcançar os resultados esperados - que seria a influência sobre as crianças -, as propagandas de qualquer gênero, seja por meio da televisão aberta, rádios, jornais, entre outros meios de comunicação, devem criar uma ponte que as faz alcançar as fantasias e desejos, conduzindo-as por um sonho. O uso dessas fantasias, dessa realidade surreal, pode ser justificado pela possível rejeição das crianças aos problemas do cotidiano. Em contrapartida, o envolvimento dos sonhos das crianças proporciona para elas um ambiente mais familiar, algo que as deixem mais confortáveis e despertem um maior nível de interesse.

Outros fatores, percebidos por Karsaklian (2004), Montigneaux (2003) e Viana, Bastos e Loyola (2010) podem contribuir para fidelizar a clientela infantil:

- As crianças desejam que a propaganda as divirta. Se ela conseguir fazê-las rir, o primeiro obstáculo terá sido superado;
- As propagandas ricas em ação são muito apreciadas, bem como aquelas que põem em evidência valores que são importantes para as crianças de cada idade (ser forte, ser inteligente, ser o bom amigo, ser o herói da turma...);
- Uma boa música ou um ritmo atraente costuma favorecer o interesse das crianças pela propaganda;
- Para ser eficaz, uma propaganda de produtos infantis precisa dirigir-se não somente à criança, mas também aos pais;
- Colocar prêmios em determinada propaganda não implicará, necessariamente, uma atitude da criança de trocar sua marca favorita porque outra lhe oferece prêmios.

Conforme apresentado pelos autores, a ligação com o mundo imaginário da criança é fundamental para estabelecer uma relação de ‘conquista’ entre o consumo e suas necessidades. Contextualizar o que se está apresentando ao mundo infantil dentro do mundo vivenciado pela criança é a chave para alcançar um ‘bom resultado’. A criança demonstra ser alguém ligada à sua imaginação, despertando nela um sentimento de satisfação.

Nesse sentido, as opções de relação com o mundo infantil variam de idade para idade, mas o importante é manter a relação com a vivência do imaginário. Percebe-se, também, que a relação com os pais é de grande importância, especialmente, no sentido de gerar uma aprovação para o que seu filho esteja visualizando, evitando a não aceitação em visualizar e, consequentemente, consumir.

Não há uma fórmula, ou alguma teoria que dê exatidão para que as empresas utilizem um método de vendas eficaz, mas algumas ferramentas podem auxiliar a nortear as empresas para que atinjam seus objetivos. Em contrapartida, Karsaklian (2004) afirma que as crianças não estão aptas para decidir sobre caro ou barato, certo ou errado, e por esses e outros motivos as propagandas que são direcionadas para o público infantil podem receber várias críticas.

No Brasil, estudos realizados por Huertas, Urdan, Adachi e Gomes (2012, p. 85) mostraram que “Em um nível mais específico, há o código de defesa do consumidor (Lei Federal Nº. 8.078/90) e o estatuto da criança e do adolescente (Lei Federal Nº. 8.069/90).” Enquanto o “... Código regulamenta a prática de propaganda e outras ações de *marketing*, vedando abusos”, o “... estatuto, protege em vários âmbitos, fazendo menção pontual à publicidade.” Existe também a regulamentação do próprio setor, por meio do Conselho de Auto-Regulamentação Publicitária (CONAR), que delimita os

termos da propaganda para crianças. Todavia, as vedações cobrem só uma das ferramentas de comunicação de *marketing*, a propaganda (por vezes referida como publicidade).

O que chama a atenção das crianças em uma propaganda?

As propagandas e o *marketing*, de forma geral, têm a finalidade de vender a imagem de algum produto ou serviço. Para isso, podem se utilizar do bom senso como também podem utilizar de alguns recursos não tão adequados, com o fim de proporcionar nos clientes uma influência de compra. As propagandas dirigidas às crianças, portanto, podem ser consideradas, às vezes, abusivas pelo fato de se utilizarem da ingenuidade delas, já que acreditam facilmente nas coisas que ouvem; elas também acreditam no *marketing* e nas propagandas, como se realmente aquele produto que ela está sendo influenciada a comprar irá atender suas expectativas, seus sonhos.

A TNS/InterScience realizou, em 2003, uma pesquisa e revelou que em média uma criança influencia em até 80% as decisões de compra da família brasileira (Luccas, 2009). Para que as crianças não se tornem consumidores compulsivos, é necessária uma atenção especial, principalmente, por parte dos pais.

Educar implica sempre, em maior ou menor grau, a necessidade de limitar, de às vezes dizer não, de negar algumas coisas aos filhos. Dizer não nessas circunstâncias pode se tornar uma coisa difícil, para muitos, talvez uma barreira intransponível (Zagury, 2010, p. 24).

Louza (2012) diz que a publicidade vem focando as crianças como principais consumidores, pelo menos desde a década de 1990. Fala ainda, que a regra para convívio social está diretamente ligada aos produtos que aquele grupo consome, utiliza, e as propagandas não perdem tempo quando se trata de influenciar uma compra. A partir desse ponto de vista é possível observar que o consumismo passa a ser uma prática social.

Para o público infantil, esse tipo de influência pode levar a elas informações sobre os padrões culturais da sociedade de forma geral. Isso pode fazer com que as crianças tenham uma opinião formada, mas que já teve uma influência por parte do *marketing*.

Estudos mostraram que bastam cerca de 30 segundos para uma marca influenciar a criança, sendo diversos os canais com programas direcionadas ao público infantil que exibem propagandas que influenciam as compras; assim, a criança torna-se o indivíduo principal no consumo familiar (Gonçalves, 2009). Além disso, as crianças conseguem ter grande influência dentro da casa em relação a tudo o que é comprado. Esse poder de influência da criança acaba encontrando no sentimento de culpa dos pais um importante aliado, pois os mesmos, ao se ausentarem por períodos muito longos de tempo, acabam tentando ‘compensar’ sua ausência com produtos difundidos pelos comerciais (Louza, 2012).

Tempo de contato da criança com a televisão e prováveis consequências

Para abordar propaganda e *marketing* é fundamental se tratar também da televisão, pois é um dos principais meios de comunicação de uso das empresas para fazer propaganda de seus produtos e serviços. Além disso, o público infantil é um grande consumidor deste meio de comunicação.

“Segundo levantamento do Ibope 2011, as crianças brasileiras estão entre as que mais assistem à televisão no mundo, com uma média superior a 5 horas por dia.” (Agência Brasil, 2012). Essa grande exposição acarreta problemas como mais consumo de energia, sedentarismo das crianças e, evidentemente, influencia muito o consumismo.

Destaca-se também que pesquisas têm evidenciado os produtos alimentícios quando são analisados programas de *marketing* em sistemas de comunicação. A Figura 2 regista os principais produtos que as crianças consomem, sendo que a grande maioria são produtos industrializados.

De acordo com publicação do Instituto Alana (2014), realizada no site criança e consumo, "... 33% das crianças brasileiras têm excesso de peso, 15% já são obesas e até 2030 quase metade da população adulta estará acima do peso". Considerando-se a média superior a 5 horas de exposição diária das crianças à televisão (Agência Brasil, 2012), as propagandas que incentivam o consumo de alimentos não saudáveis podem ter influência na obesidade infantil ao apresentar-lhes mensagens ilusórias como: 'coma e fique mais bonito', 'coma e fique mais inteligente' ou 'coma e fique tão forte como os super-heróis'.

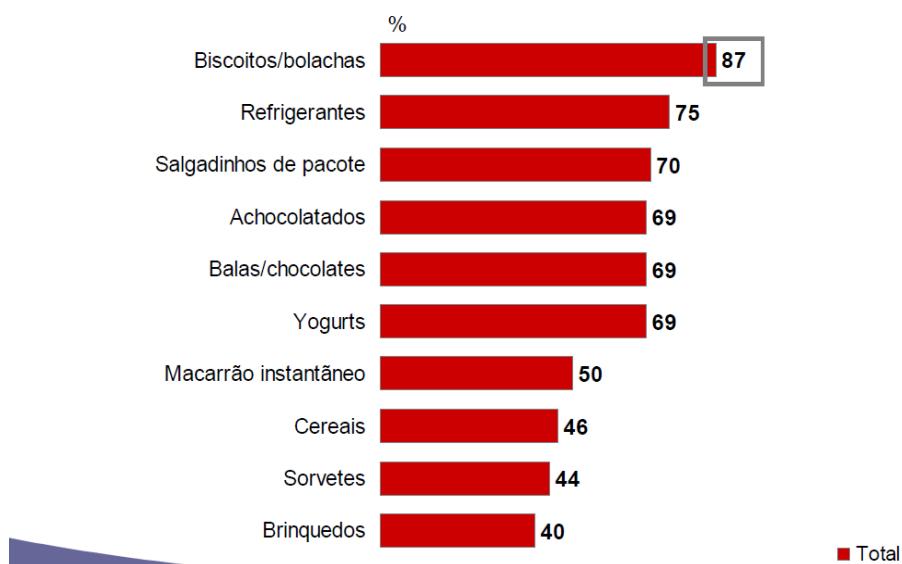


Figura 2. Produtos mais pedidos pelas crianças

Nota: Fonte: InterScience (2003)

Conforme apresentado na Figura 3, pesquisa mostrou também que as crianças têm grande influência tanto na compra de produtos pelos pais como também nas marcas escolhidas.

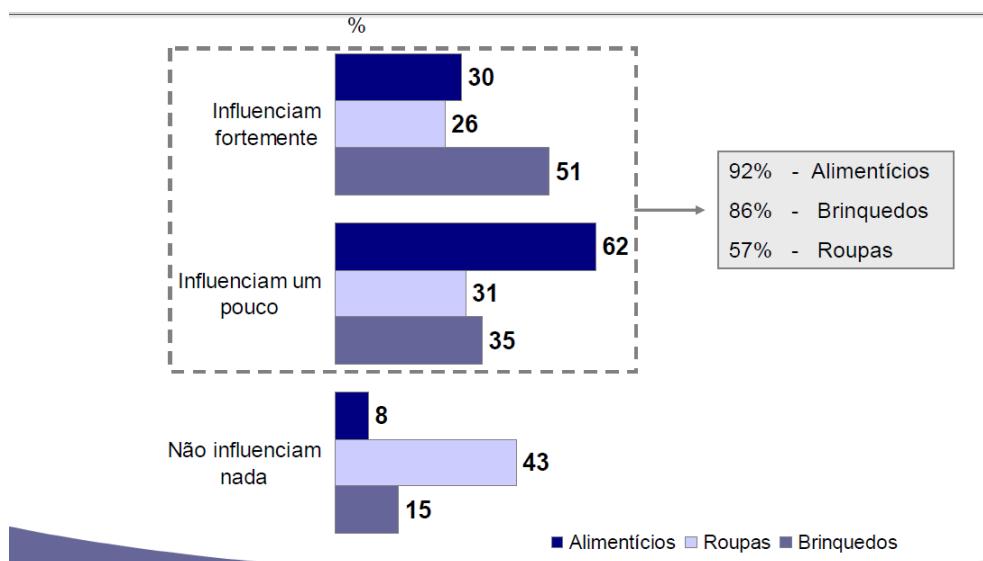


Figura 3. Influência das crianças nas compras

Nota: Fonte: InterScience (2003)

As crianças representam fonte de influência aos consumidores, bem como elas se tornam fortes consumidoras. As pesquisas mostraram, ainda, que a principal influência causada pelas crianças como consumidoras é no segmento alimentício. As crianças possuem uma capacidade de envolvimento psicológico delas com seus cuidadores, onde estes apresentam tendência de atender a pedidos por se sensibilizarem com o apelo dos mesmos.

A Figura 4 apresenta um cenário prevendo o crescimento da influência do público infantil na tomada de decisão em relação ao processo de seleção da marca do produto.

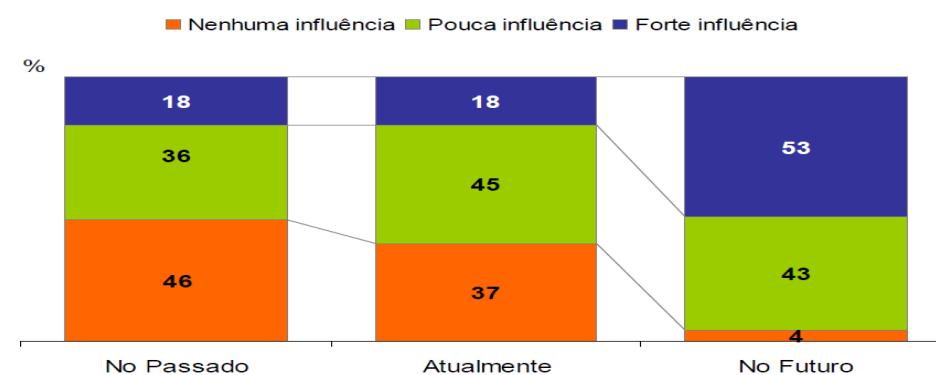


Figura 4. Influência das crianças na escolha das marcas em geral

Nota: Fonte: InterScience (2003)

Grande parte das propagandas infantis apresentam personagens e produtos conjugados e, geralmente, esses personagens consomem ou utilizam o produto durante a propaganda. Conforme relata o psicólogo Albert Bandura, o ser humano relaciona seu aprendizado na imitação (Blanco, Bonvecchio e Trak, 1997). Dessa maneira, as propagandas fazem uso desse conhecimento para intensificar o aumento do consumo dos produtos (Nascimento, 2006).

Propagandas que utilizam personagens infantis com o objetivo intrínseco de incentivar o consumo de algum tipo de produto são exemplos clássicos usados para chamar atenção do público infantil. Fato esse corroborado por Kotler (2011), quando

mostra que as crianças acabam sendo influenciadas por meio de instituições de ensino, convívio social e por toda essa tecnologia presente no mundo, que está cada vez mais acessível ao público infantil.

A disponibilidade do acesso cada vez mais comum das crianças a outros meios virtuais de comunicação como a internet, tem levado empresas e marcas de produtos a desenvolverem novas formas de propagandas para serem utilizadas em *desktops*, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, entre outros dispositivos. O recurso é o tradicionalmente conhecido, ou seja, a aquisição de um determinado produto fica vinculada com algum tipo de prêmio. No caso da plataforma digital direcionada ao público infantil, em geral, as empresas fazem uso de artifícios como o acesso a jogos eletrônicos vinculados a cupons obtidos somente com a compra do produto. Neste contexto, Huertas (2012) enfatiza de maneira objetiva o exemplo dos produtos alimentícios que apresentam divulgação na internet, onde mostra que aproximadamente 46% das empresas nesse seguimento possuem *site* específico com programas de entretenimento infantil, como, jogos, animações, personagens e promoções.

Conclusões

Um projeto de *marketing* lançado para o público infantil requer estratégias diversificadas a fim de abranger áreas infantis e adultas. Nesse interim, os pais se tornam peças fundamentais no desenvolvimento dos planos de *marketing* ao longo da história, especialmente pela redução da presença na vida de seus filhos, facilitando a ação dos desenvolvedores que captam condições que minimizam a ausência. Dessa forma, se oportunizam da ausência e aproveitam para ampliar o contato das crianças com os sistemas de comunicação.

Nesse ínterim, consideraram a necessidade de ligar a imaginação do público infantil com os comerciais. Para isso, empresas de *marketing* têm se utilizado de ícones do meio infantil, sendo eles, principalmente, personagens de desenhos animados, buscando trabalhar a ideia de relação positiva destes personagens com o produto apresentado.

A principal relação encontrada está envolvida entre personagens de destaque e produtos alimentícios. Levando-se em consideração o potencial do público infantil, existe grande possibilidade que as empresas elevem as ações de *marketing* sobre este seguimento de mercado. Além disso, o breve envolvimento psicológico do tema apresentou a relação de estratégias de *marketing* e estudos voltados à Psicologia, buscando um envolvimento entre estes dois profissionais.

Como o presente trabalho apresentou a ação do *marketing* no comportamento das crianças, sugere-se que novos estudos sejam realizados para conhecer com maior profundidade as estratégias de empresas em relação ao público infantil em segmentos específicos, além de estratégias didáticas que podem ser usadas nas escolas para chamar a atenção dos pais no sentido de valorizar a aproximação com seus filhos, bem como trabalhar a conscientização em relação às práticas de *marketing* e o estímulo ao diálogo antes da efetivação de qualquer compra.

Referências

- Agência Brasil (2012). *Campanha estimula criança a doar brinquedo antigo*. [S. l]: O Popular. Recuperado de <http://www.ebc.com.br/2012/10/campanha-estimula-crianca-a-doar-brinquedo-antigo>, em 27 de janeiro de 2016.

- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Araújo, F. (s. d.). *Influência da publicidade no desenvolvimento da criança*. Recuperado de <http://www.infoescola.com/comunicacao/influencia-da-publicidade-no-desenvolvimento-da-crianca/>, em 17 fevereiro de 2016.
- Blanco, B., Bonvecchio, A. e Trak, M.A. (1997). Influencia de los medios de comunicación en los hábitos alimentarios Del venezolano, *Publicitemos los alimentos con ética, Anales Venezolanos de Nutrición*, 44-57.
- Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da educação e do desporto, secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Cervo, A. L. e Bervian, P.A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.
- Fernandes, K. R. e Zanelli, J. C. (2006). O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, 10 (1), 55-72.
- Gonçalves, T. A. (2009). *A publicidade dirigida a crianças e a formação de valores*. IV Encontro Mulheres em Movimento: 20 anos.
- Hradiská, E., e Letovancová, E. (1998). *Psychológia v marketingovej komunikácií*. Bratislava: UK.
- Huertas, M. K. Z., Urdan, A. T., Adachi, P. P. e Gomes, S. C. (2012). Comunicações de marketing de fabricantes de alimentos: quando o alvo são Crianças e a mídia internet. *Revista Gestão & Tecnologia*, 12 (3), 79-102.
- InterScience (s. d.). *Como atrair o consumidor Infantil, atender expectativas dos pais e ainda, ampliar as vendas*. Recuperado de <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Doc-09-Interscience.pdf>, em 27 de março de 2016.
- Karsaklian, E. (2004). *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas.
- Kotler, P. (2000). *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. São Paulo: Prentice Hall.
- Louza, F. P. P. (2012). *A influência da mídia no consumo infantil*. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Luccas, J. (2009). Um freio a publicidade infantil. *Revista Cidade Nova*, 1, 14-18.
- Marconi, M. de A. e Lakatos, E. M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Mendonça, C.P., Anjos, L.A. (2004). Aspectos das práticas alimentares e da atividade física com determinantes do crescimento do sobreposto/obesidade no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (3), 698-709.
- Montigneaux, N. (2003). *Público-alvo: Crianças - A força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nascimento, P.C.B.D (2006). *A influência da televisão nos hábitos alimentares de crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- Oliveira, M.F. de (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão: UFG.
- IBGE (2015). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.
- Instituto Alana (s. d.). *Custo com obesidade no país é de 2,4% do PIB*. Recuperado de <http://criancaeconsumo.org.br/noticias/custo-com-obesidade-no-pais-e-de-24-do-pib/>, em 29 de março de 2016.
- Schiffman, L. G.; Kanuk, L. L. (2000). *Comportamento do consumidor*. Rio de Janeiro: LTC.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas.
- Viana, F., Bastos, T. e Loyola, V. (2010). A propaganda e as crianças: um estudo dos argumentos utilizados pelos comerciais e a reação do público infantil aos estímulos. *Medição*, 12 (11), 117-128.
- Zagury, T. (2010). *Limites sem trauma, construindo cidadãos*. Rio de Janeiro: Record.

Data de recebimento: 16/06/2016

Data da revisão: 20/03/2017

Data do aceite: 03/05/2017

PROYECTO DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL ¿SUBIMOS JUNTOS LA ESCALERA?

**Estefanía Alonso Bello
Lidia E. Santana Vega
Luis Feliciano García**

Universidad de la Laguna, San Cristóbal de La Laguna. España

Resumen. El objetivo del proyecto “¿Subimos Juntos la Escalera?” era proporcionar apoyo y supervisión a jóvenes en riesgo de exclusión social que abandonaban el sistema de protección, ofreciéndoles estrategias y herramientas que les permitiesen su inserción sociolaboral. Este proyecto fue desarrollado por la Asociación Kanaria de Infancia y financiado por Dirección General de Juventud del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias. En el proyecto participaron jóvenes en riesgo de exclusión social, sus tutores y empresarios. Para la recogida de información durante el desarrollo del proyecto se utilizaron técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos: cuestionario y entrevista a los jóvenes, entrevista a tutores, planes individuales de inserción, diarios de campo, cuestionarios de prácticas, informes de prácticas e informes de baja. Durante el desarrollo del proyecto los jóvenes: 1) adquirieron estrategias de búsqueda de empleo, 2) mejoraron sus competencias de empleabilidad, 3) mejoraron su formación. Sin embargo, no todos llegaron a conseguir un empleo y emanciparse. Se discuten los factores que modulan la inserción laboral. El proyecto surge de una demanda de los jóvenes que salen de los sistemas de protección, ya que a los 18 años deben dejar los centros sin contar con ayudas de ningún tipo y han de afrontar una realidad para la que no están preparados.

Palabras clave: inserción socio-laboral, sistema de protección, jóvenes, exclusión social.

SOCIAL AND EMPLOYMENT INSERTION PROGRAMME: DO WE CLIMB THE LADDER TOGETHER?

Abstract. The objective of project *Do We Climb the Ladder Together?* was to provide support and supervision to young people in residential care after leaving the protection system, offering them strategies and tools to help their social and labour transition. This project was developed by the Kanaria Association for Children and financed by the General Directorate for Young People of the Government of the Autonomous Community of the Canary Islands. Young people, their tutors and entrepreneurs participated in this research. The study data were collected using qualitative and quantitative techniques and instruments (interviews with young people, young people's questionnaires, tutors' interviews, individual insertion plans, field diaries, practical questionnaires, practical reports, and final reports). During the project the young people: 1) Learned job search strategies; 2) improved their employability competencies; and 3) improved their training. However, not all young people found a job. The factors that modulate labour insertion are discussed. The project is a resource for young people who have to leave the protection systems when they are 18 years old and who do not usually have support and face a reality for which they are not prepared.

Keywords: social and employment insertion, residential care, young people, social exclusion.

INSERÇÃO LABORAL PROJETO ¿JUNTOS SUBIMOS A ESCADA?

Resumo O objetivo do projeto "Juntos Subimos a escada?" era fornecer apoio e supervisão para os jovens em risco de exclusão social que deixaram o sistema de proteção, oferecendo estratégias e ferramentas que lhes permitam a sua integração social e profissional. O projeto foi desenvolvido pela Asociación Kanaria de Infância e financiado pela Direcção Geral da Juventude do Governo das Ilhas Canárias. Participaram doze jovens, tutores e empresários. Foram realizados, questionários e entrevistas aos jovens e aos tutores, bem como foram consultados planos de integração individuais e relatórios e, ainda, realizadas notas de campo e questionários aos empresários. Com este estudo percebe-se que no decorrer do projeto os jovens: (1) adquiriram as estratégias de procura de emprego; (2) melhoraram as suas competências de empregabilidade; (3) melhoraram a sua formação. No entanto, nem todos conseguiram um emprego e, assim, a desejada emancipação ou autonomia. Os fatores que norteiam o mercado de trabalho são discutidos. O projeto revelou ser uma forma de intervenção eficaz para os jovens que saem dos sistemas de proteção a partir dos 18 anos de idade, dado que habitualmente o fazem sem qualquer tipo de suporte social, diante de uma realidade para a qual não estão preparados.

Palavras-chave: emprego, sistema de proteção, jovem, exclusão social

Introducción

En los países de la UE de los que se dispone de datos llama la atención el alto porcentaje de jóvenes ex-tutelados presentes en casi todos los indicadores de desventaja social, incluyendo pobreza, vivienda, desempleo, actividad delictiva y embarazos adolescentes (Petrie y Simon, 2006). Estos datos ponen de manifiesto la situación de riesgo de exclusión social en la que viven los jóvenes de los países europeos que ya están fuera del sistema de protección a la infancia o del sistema de bienestar social (Jackson, 2007).

Los jóvenes tutelados por la Administración al salir del sistema de protección han de: 1) ser autónomos a una edad más temprana de lo que es habitual en nuestra sociedad (Geenen y Powers, 2007); 2) enfrentarse a obstáculos que dificultan su participación en la sociedad y su inserción en el mercado laboral (Bendit y Hahn, 2008; Tezanos, 2009; Santana, Alonso y Feliciano; 2017; Santana, Alonso y Feliciano, en prensa); 3) vivir situaciones que les hace más vulnerables (Fernández del Valle y Fuertes, 2000; Stein, 2006; Mendes, 2009; Avery y Freundich, 2009); 4) seguir trayectorias en las que tienen que hacer frente a la exclusión y a la marginación (Bendit y Hahn, 2008).

Para paliar estas dificultades los países ponen en funcionamiento políticas y programas dirigidos a estos colectivos. En Portugal el organismo de la *Segurança Social* tiene diferentes programas dirigidos a los colectivos en riesgo de exclusión social. En España, concretamente en Canarias, la Dirección General de Juventud del Gobierno de Canarias promueve y financia proyectos dirigidos a la integración social de jóvenes extutelados y de menores bajo medidas de amparo que al cumplir la mayoría de edad se quedan en situación de exclusión social, al no tener la posibilidad de integración normalizada en su núcleo familiar, ni autonomía personal y económica suficientes para llevar una vida independiente. Con la implementación de estos proyectos, la Dirección General de Juventud pretende ofrecer a los jóvenes en riesgo de exclusión oportunidades que les ayuden a superar con éxito los obstáculos personales y del

entorno, para su integración social y emancipación. Estos proyectos son gestionados directamente por entidades privadas sin ánimo de lucro y entidades públicas locales a través de subvenciones. Las entidades privadas que gestionan estos proyectos son conocedoras de las dificultades de dichos jóvenes y administran recursos destinados a los menores con medidas de amparo. Las entidades públicas locales son corporaciones implicadas, desde las áreas de juventud y servicios sociales, en el devenir de los jóvenes más desfavorecidos.

La Ley 9/1987, de 28 de abril, de Servicios Sociales plantea los principios y objetivos configuradores del sistema de servicios sociales en la Comunidad Autónoma de Canarias, y establece en su artículo 7 “el desarrollo de actuaciones y el establecimiento de equipamientos, encaminados a normalizar las condiciones de vida de la juventud inserta en medios de alto riesgo de marginación, evitando que ésta se produzca y procurando su inserción sociolaboral”.

La Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, establece en el artículo 22 bis que “una vez cumplida la mayoría de edad y se revoquen sus medidas de amparo, siempre que lo necesiten y con el compromiso de participación activa y aprovechamiento, las entidades públicas ofrecerán programas dirigidos a estas personas jóvenes que deberán propiciar seguimiento socio-educativo, alojamiento, inserción socio-laboral, apoyo psicológico y ayudas económicas”.

Por lo tanto, cumpliendo con las normativas vigentes y con la intención de romper el círculo de la pobreza, marginación social y exclusión a la que se pueden ver abocados estos jóvenes, es importante desarrollar programas o proyectos cuyos objetivos sean 1) ayudar en los procesos de transición a la vida adulta y 2) ofrecer a los jóvenes extutelados la oportunidad de vincularse con el mundo del trabajo, a través de la adquisición de competencias de empleabilidad y el aprendizaje de conocimientos de carácter pre-laboral (Orteu, 2008).

El proyecto de inserción sociolaboral “¿Subimos Juntos la Escalera?”

La Asociación Kanaria de Infancia desarrolló desde el año 2007 hasta el 2012 el proyecto de inserción sociolaboral *¿Subimos Juntos la Escalera?*, financiado por la Dirección General de Juventud del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias. Durante este tiempo los técnicos del equipo de trabajo fueron dando forma al proyecto colaborativamente, convirtiéndolo en un recurso de ayuda y apoyo para los jóvenes en riesgo de exclusión social que salen del sistema de protección. El proyecto tenía como objetivo ampliar la cobertura de recursos de los jóvenes entre 16 y 25 años, que habían estado bajo una medida de amparo, dotándoles de las habilidades y capacidades personales suficientes que les permitiesen 1) alcanzar un grado de autonomía personal, 2) afrontar su futuro, y 3) aumentar su participación en la comunidad.

A partir de este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos: a) promover la empleabilidad de los jóvenes acorde a sus características e intereses, b) facilitar el conocimiento y el acceso a los recursos comunitarios y al empleo existente, c) generar redes de apoyo social mediante la participación en actividades de ocio y tiempo libre, d) promover la formación de los jóvenes mediante diferentes recursos de formación reglada, ocupacional y profesional, e) desarrollar habilidades sociales y relaciones para fomentar en los jóvenes su autoestima y la adquisición de estrategias de resolución de conflictos y de tolerancia a la frustración, f) promover la implicación de los jóvenes en el diseño de su plan individual de emancipación g) potenciar la capacidad de los jóvenes para gestionar sus sentimientos, relaciones y conductas, h) favorecer la formación y la inserción laboral como elementos indispensables para lograr la promoción, integración social y emancipación de los

jóvenes, i) favorecer la autonomía de los jóvenes en el plano físico, emocional, cultural y laboral.

El proyecto estaba dirigido a jóvenes nacionales o inmigrantes no acompañados en riesgo de exclusión social, entre 16-25 años, que estaban acogidos al sistema de protección o que lo habían abandonado. Los jóvenes en riesgo de exclusión cuando salen del sistema de protección se enfrentan a una transición “acelerada” en la que deben afrontar múltiples desafíos, lo que les hace más vulnerables (Hollingworth y Jackson, 2016). Su bajo nivel educativo y de conocimientos pre-laborales los pone en desventaja a la hora de acceder al mercado de trabajo (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013). En opinión de Longás y Riera (2016), es necesario incrementar las capacidades individuales de autonomía, autosuficiencia y de participación en la sociedad de estos jóvenes para que puedan hacer frente a la trayectoria de exclusión. Los jóvenes implicados en el proyecto necesitaban asesoramiento y seguimiento en su integración socio-laboral y fueron derivados al mismo por los equipos de coordinación de sus centros de acogida para: a) ampliar sus conocimientos y experiencia laboral y b) fomentar su autonomía. Inicialmente el proyecto estaba dirigido a 12 jóvenes, pero las expectativas se desbordaron y el número de jóvenes inscritos cada año se situó entre los 20-25.

¿Qué líneas de acción se desarrollan en el proyecto?

Las acciones dirigidas a los jóvenes fueron grupales e individuales. Las acciones grupales se realizaron en formato de talleres destinados a conseguir los objetivos que se reflejaban en los planes individuales de emancipación de los jóvenes. Los talleres realizados a lo largo del proyecto fueron los siguientes:

- *Taller de Búsqueda Activa de Empleo.* Su objetivo era facilitar la información necesaria para dotar a los jóvenes de las técnicas y estrategias que se usan para buscar empleo, así como para informar sobre los pasos a dar para emprender esta búsqueda.
- *Taller de Alfabetización Informática Básica.* Se trabajan conocimientos básicos sobre el uso y manejo de los ordenadores para realizar determinadas gestiones para la búsqueda de empleo y para adquirir conocimientos sobre formas de almacenamiento de la información e informática básica.
- *Taller de Internet.* Su objetivo era iniciar y consolidar el uso de Internet como una alternativa para la búsqueda de empleo.
- *Taller de Entrevista de Trabajo.* Pretendía profundizar en aspectos más concretos sobre la entrevista de selección y entrenar a los jóvenes en esta técnica para poder superar con mayores garantías de éxito estas entrevistas.
- *Taller de Vida Adulta.* Su objetivo era que los jóvenes aprendiesen aspectos de la vida independiente tales como: la realización de gestiones administrativas, médicas, planificación del horario destinado al ocio y tiempo libre, realización de tareas cotidianas, etc.

Los talleres, aunque se plantean por un periodo corto de tiempo, no tenían una duración predeterminada porque la misma dependía del ritmo de los jóvenes, de sus demandas, conocimientos previos, disponibilidad, etc. La idea era condensar la mayoría de información en los talleres y luego ponerla en práctica en las acciones individuales con cada uno de ellos. Dentro de las acciones grupales se plantearon además visitas a empresas, recursos de empleo (Gabinetes de Orientación e Información Profesional, Empresas de Trabajo Temporal, Oficinas del Servicio Canario de Empleo, etc.), que permitían a los jóvenes conocer su ubicación y funcionamiento.

Las acciones individuales se organizaron de la siguiente manera:

- *Fase de Acogida.* Los jóvenes, previa explicación del proyecto, decidían si querían o no participar. El joven que decidía participar firmaba un contrato educativo-formativo y se procedía a su diagnóstico, para lo que era necesario realizar una entrevista inicial y cumplimentar una serie de documentos. Posteriormente a esta primera cita, los técnicos del proyecto valoraban la situación y las demandas de cada uno de los jóvenes. Se trazaba una línea de trabajo a seguir con ellos, incluyendo alternativas y recursos, y se facilitaba una nueva cita al joven para comentar las opciones barajadas.
- *Fase de Orientación.* En ella tenía lugar la entrevista de devolución de la información y se consensuaba con el joven el plan de trabajo marcado y las modificaciones pertinentes. Todos los acuerdos se reflejaban en una hoja de negociación conjunta. Cada cierto tiempo se revisaba el plan con cada joven y la consecución de los objetivos marcados.
- *Fase de Intermediación.* En ella se facilitaban los medios y la información correspondiente para cubrir la demanda de los jóvenes. Los jóvenes eran informados/as de posibles ofertas de empleo que encajaban con su perfil, de los cursos de formación que les podían interesar o que hubiesen demandado, etc. La captación de ofertas laborales se realizaba en torno a: 1) ofertas directas negociadas con empresas o con otros recursos de empleo como los Proyectos de Acciones de Orientación e Inserción, empresas de trabajo temporal, etc.; 2) ofertas indirectas obtenidas a partir de la búsqueda diaria en la prensa, Internet o redes informales. Esta fase de intermediación también contemplaba la captación de ofertas formativas que estaban relacionadas con las necesidades o demandas de los jóvenes.
- *Fase de Acompañamiento.* En ella se realizaban acciones individualizadas de apoyo a los jóvenes en la realización de gestiones como, por ejemplo, la entrega de su currículum. Este apoyo se daba para que algunos jóvenes ganasen confianza en sí mismos y posteriormente pudiesen hacer las gestiones de manera autónoma.
- *Fase de Seguimiento.* En ella se supervisaba a los jóvenes que eran derivados a algunos de los recursos de empleo y de formación. Este seguimiento se realizaba de forma telefónica y mediante email, cuando se estimó necesario o cuando los agentes implicados (empresa-trabajador) así lo considerasen. La intervención con el joven no concluía una vez que consiguiera un empleo. A partir de ese momento, si el joven lo deseaba y permitía, se iniciaba un nuevo proceso de apoyo cuyo objetivo fundamental era la adaptación a su nueva condición de trabajador en activo, a las normas, a la cultura de la empresa, a la gestión del salario, etc.

Desde el proyecto se ofrecía a los jóvenes información constante y actualizada sobre ofertas de empleo, formativas y de ocio y tiempo libre, y se creó un punto de información para que ellos pudiesen consultarlas. Se incorporó además un panel y se creó un folleto semanal con diferentes ofertas formativas, de ocio y tiempo libre, así como ofertas laborales.

Una de las principales acciones con las empresas era la sensibilización hacia el colectivo objeto del proyecto y la captación de ofertas de empleo a las que los jóvenes pudiesen aspirar. La campaña de sensibilización incluyó las siguientes fases:

Fase 1: a) análisis de los perfiles profesionales del colectivo objeto de atención y selección de los principales sectores de actividad en los que podrían encuadrarse, b) selección de empresas más representativas de los sectores correspondientes y de aquellas con experiencia en la contratación de personas de riesgo y/o exclusión social, c) envío de cartas a diferentes empresas, fax o e-mail, llamadas telefónicas, visitas, etc., presentando el proyecto a través de un tríptico para empresas, así como solicitando su colaboración, d) búsqueda de información sobre bonificaciones de la seguridad social al

contratar a los jóvenes del proyecto y posterior comunicación a las empresas que lo habían solicitado o estaban interesadas.

Fase 2: a) concertación de visitas a empresas para hacer una exposición individualizada del objeto del programa y conocer la disposición a colaborar, b) visitas a empresas en las que se llevaba un tríptico con los objetivos del programa, su duración, y el tipo de colaboración que pedíamos. A esta entrevista también llevábamos documentos en los que se contemplaban las principales ventajas fiscales y de cuota patronal de la Seguridad Social que podía generar la contratación de personas pertenecientes a este colectivo. Con la finalidad de llevar un control de todas aquellas empresas con las que se contactaba se elaboraba una ficha denominada “Demanda de Personal”. En esta ficha se recogía la información necesaria para ponernos en contacto y reflejar la información pertinente y de interés sobre la empresa.

Una vez desarrollado el proyecto se planteó la necesidad de analizar el impacto de su aplicación sobre los jóvenes. Más concretamente, se quería averiguar si a través de la implementación del proyecto los jóvenes: a) adquirían competencias de empleabilidad, b) Accedían a los recursos comunitarios y de empleo existentes, c) generaban redes de apoyo social mediante la participación en actividades de ocio y tiempo libre, d) aumentaban su formación, e) adquirían estrategias de resolución de conflictos y de tolerancia a la frustración, f) se implicaban en sus planes individuales de emancipación, g) lograban mayor autonomía en la gestión de su vida cotidiana. Se pretendía determinar el alcance y las limitaciones de las acciones desarrolladas en el proyecto con el fin de: 1) Conocer si las acciones eran suficientes o se necesitaban diseñar otras, y 2) conocer las características personales de los jóvenes que dificultaban su inserción sociolaboral.

¿Cómo se estructura el proyecto y las técnicas e instrumentos de recogida de información?

El desarrollo del proyecto se planteó como un proceso de investigación-acción colaborativa para poder construir soluciones a la realidad de los jóvenes que abandonan el sistema de protección. Dicho proceso precisaba del trabajo en grupo de los técnicos responsables del proyecto para encontrar a través de la práctica las claves de la situación de los jóvenes y desarrollar propuestas de actuación con el objetivo de lograr su plena emancipación. El proceso de trabajo colaborativo no finalizaba con el diseño del proyecto, su implementación requería el trabajo conjunto de técnicos del proyecto, empresas, centros de formación, responsables de los jóvenes, coordinadores o responsables de pisos tutelados, y de otros proyectos de inserción, etc.; se pretendía analizar la incidencia del proyecto en las dinámicas profesionales y en las trayectorias de los jóvenes, y facilitar la reflexión sobre su alcance y limitaciones.

El desarrollo del proyecto se concretó en una sucesión de ciclos de Planificación, Acción, Observación, y Reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988):

- Al comienzo del proyecto se efectuó un análisis de la situación de los jóvenes participantes. A partir de este diagnóstico inicial se determinaron los objetivos a alcanzar con los jóvenes. Los objetivos se fueron redefiniendo a medida que se desarrollaba el proyecto, teniendo en cuenta las directrices que marcaba la subvención recibida.
- A medida que se establecían los objetivos, se consensuaban las acciones/servicios que se ofrecería a los jóvenes y se discutían/planificaban las estrategias a emplear.
- La observación del desarrollo de las actividades realizadas con los jóvenes aportó la información necesaria para el análisis y la reflexión grupal en las reuniones de trabajo sobre lo que sucedía en las sesiones de trabajo.

- A través del análisis y discusión de los datos recogidos se extraían conclusiones sobre el alcance y las limitaciones de acciones, las actividades útiles y los logros conseguidos.
- Los resultados obtenidos en cada ciclo de planificación-acción llevaban a la planificación del siguiente. Como tras cada ciclo surgían nuevos aspectos sobre la realidad en la que se trabajaba, el proyecto se desarrolló como una espiral indagatoria de ciclos
- Las técnicas e instrumentos empleadas para recoger la información sobre el desarrollo del proyecto y el grado de consecución de sus objetivos fueron:
 - El cuestionario sobre conocimientos pre-laborales.* Se aplicó en la fase inicial del proyecto y su objetivo es conocer el nivel de conocimientos previos que poseen los jóvenes respecto a la búsqueda de empleo y el mercado laboral.
 - La entrevista semiestructurada a los jóvenes.* Fue llevada a cabo en la primera fase del proyecto y su objetivo es conocer su situación familiar y personal, su nivel de formación académica, su red social de apoyo, sus conocimientos y experiencias laborales, su motivación para implicarse en el proyecto de inserción laboral y sus metas vitales.
 - Los Planes Individuales de Inserción Sociolaboral.* Fueron elaborados por el equipo técnico del proyecto, en ellos se establece el itinerario personal de cada joven una vez realizado el diagnóstico inicial. Tras mantener una entrevista de devolución de la información recabada con el joven, se consensuaban y priorizaban los objetivos del Plan para hacer partícipes a los jóvenes de sus procesos de inserción sociolaboral. Los planes se revisaban cada cuatro meses y se reflexionaba conjuntamente con los jóvenes sobre lo que habían aprendido y los aspectos a mejorar.
 - Los diarios de campo.* En ellos se recogía la información sobre: los ejercicios realizados las sesiones individuales y grupales con los jóvenes, su participación, las dudas planteadas, los obstáculos a lo largo de la sesión, el grado de motivación, las dinámicas grupales.
 - Los registros de control.* Se cumplimentaban diariamente con el objetivo de comprobar si los jóvenes cumplían la normativa respecto a la asistencia a las secciones programadas, la puntualidad y si llevan el material necesario.
 - El cuestionario sobre las prácticas.* Fue cumplimentado por los empleadores al final del periodo de prácticas; en él se recogía información sobre el nivel de adaptación de los jóvenes al puesto de trabajo y sus competencias de empleabilidad.
 - Los informes de baja.* En ellos se recogía información sobre la evolución de cada joven durante su participación en el proyecto: los objetivos conseguidos, los que quedaban por conseguir y los motivos por los que causaban baja en el proyecto.

La información obtenida en las diferentes técnicas e instrumentos se analizó mediante el análisis de contenido cualitativo. A través del mismo se realizó la reducción de la información a unidades de contenido significativo, mediante un proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción de los datos.

Resultados

En este apartado se describe el grado de consecución de los objetivos en los jóvenes nacionales e inmigrantes tras haber finalizado el proyecto de inserción laboral.

- *Desarrollo de competencias de empleabilidad*

Los jóvenes inmigrantes consolidaron sus competencias de empleabilidad durante las prácticas en mayor medida que los nacionales. Entre los jóvenes nacionales se daban más casos de: falta de puntualidad, no avisar cuando se faltaba a las sesiones, tener dificultades para asumir responsabilidades, no resolver conflictos en el trabajo en

equipo, mostrar escasa capacidad de adaptación y de aprendizaje. Los jóvenes inmigrantes adquirieron experiencia laboral a partir de las prácticas en empresas y su posterior contratación. Entre los jóvenes nacionales, la adquisición de experiencia laboral estuvo condicionada por el abandono de las prácticas o el despido del trabajo al no superar el periodo de prueba. La responsabilidad, el cumplimiento de normas, la iniciativa, el saber gestionar los conflictos fueron competencias trabajadas en todos los jóvenes. Los jóvenes que ya tenían competencias de empleabilidad las consolidaron, los demás jóvenes las fueron adquiriendo, como por ejemplo la autonomía en el desarrollo de algunas actividades y tareas. Los resultados ponen de manifiesto que es necesario seguir trabajando las competencias de empleabilidad a largo plazo, sobre todo con los jóvenes nacionales, en relación a su capacidad de resolver conflictos y de ser autónomos en la gestión de sus necesidades vitales.

- *Incremento de los conocimientos prelaborales y laborales*

La mayoría de los jóvenes desconocían los recursos a los que debían dirigirse para buscar empleo. Los jóvenes nacionales tenían más conocimientos sobre cómo adscribirse a bolsas de empleo a través de la red, envío de curriculum por email, o búsqueda de ofertas por el periódico (porque habían estado inscritos anteriormente en otros proyectos similares); los jóvenes inmigrantes tenían más experiencia de entrega de su curriculum en la calle. Al final del proyecto los jóvenes inmigrantes y los nacionales ampliaron sus conocimientos sobre estrategias de búsqueda de empleo y sabían acceder a la información proporcionada en páginas web, periódicos, hojas de rutas, empresas de trabajo temporal, bolsas de empleo de diferentes entidades, en el Servicio Canario de Empleo, etc.; sin embargo, el nivel de los jóvenes inmigrantes fue mayor que el de los nacionales, quienes se mostraban menos autónomos y motivados en la ejecución de tareas de búsqueda de empleo.

- *Generación/ampliación de las redes de apoyo social mediante la participación en actividades de ocio y tiempo libre*

Las redes sociales de los jóvenes nacionales e inmigrantes eran generalmente bastante limitadas. Los jóvenes ocupaban su tiempo libre realizando actividades como pasear, escuchar música, jugar al fútbol, ver la tele, etc. Este tiempo lo compartían la mayoría de las ocasiones con algún familiar o con otros jóvenes del centro de acogida o de otros centros. Gracias a la participación en el proyecto los jóvenes inmigrantes fueron conociendo a más personas y ampliando su red social de apoyo, al asistir regularmente, participar en las actividades de ocio propuestas e implicarse más en las prácticas laborales. Entre los jóvenes nacionales hubo un mayor número de casos que continuaron manteniendo una red social limitada, al haber acudido a menos cursos o a ninguno, abandonar o no iniciar sus prácticas laborales e incluso participar en un escaso número de las actividades de tiempo libre ofertadas. Los resultados evidencian la importancia de los recursos de ocio y tiempo libre dentro de los proyectos de inserción sociolaboral para incrementar/consolidar redes sociales que sirvan de apoyo en los procesos de transición.

- *Incremento de la formación a través de recursos de educación reglada, ocupacional y profesional*

La mayoría de los jóvenes nacionales e inmigrantes solo han llegado a cursar 2º de Educación Secundaria Obligatoria y muchos ni siquiera lo han finalizado. También hay un gran número de casos que acceden al proyecto tan solo con estudios primarios. Las repeticiones de curso, el fracaso escolar y el abandono son las notas características de estos jóvenes. Los jóvenes inmigrantes realizaron y finalizaron cursos de cualificación profesional y en algunos casos se matricularon y aprobaron un curso de

ESO superior al que tenían, así como cursos de español e inglés. Entre los jóvenes nacionales fue menor el número de los que se interesaron por realizar Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), pero quienes los cursaron los finalizaron con éxito. También fue alto el número de jóvenes nacionales e inmigrantes que aumentó su formación a través de cursos de formación complementaria.

- *Inserción laboral*

Si bien algunos de los jóvenes nacionales y muchos jóvenes inmigrantes habían desempeñado actividades laborales (los últimos en sus países de origen), todos estaban en situación de desempleo al inicio del proyecto. Los resultados relativos al proceso de inserción laboral fueron más satisfactorios en los casos de los jóvenes inmigrantes que en los de jóvenes nacionales. Entre los jóvenes inmigrantes hubo más casos que consiguieron un contrato de un año (lo que les permitió regularizar su situación administrativa); no obstante, también hubo casos en los que su participación en el proyecto no culminó con un contrato de trabajo. Entre los jóvenes nacionales, el número de casos que consiguió un contrato laboral fue menor; siendo dichos contratos mayormente de carácter temporal. El absentismo en las prácticas o no pasar la fase de prueba en la empresa por “conductas inapropiadas” en el entorno laboral limitaron las oportunidades laborales de estos jóvenes. Los resultados ponen de manifiesto que la inserción laboral no acaba con el acceso a un puesto de trabajo. Es necesario hacer un seguimiento continuado de los jóvenes mediante planes de apoyo en el puesto de trabajo que permita asesorarles y orientarles en su desempeño laboral.

Conclusiones

Entre las fortalezas del proyecto debemos señalar que en general: a) los jóvenes adquirieron experiencia laboral, así como información/formación para la búsqueda de empleo, b) la experiencia y la formación obtenida favorecieron la autonomía para emprender acciones relacionadas con la búsqueda de empleo y ampliaron las posibilidades de conseguirlo, c) la metodología del proyecto estimuló que los jóvenes construyeran su conocimiento y fueran protagonistas en este proceso, d) el uso de la metodología por descubrimiento permitió que los procesos formativos partiesen de los conocimientos previos, intereses y motivaciones de los jóvenes, e) la realización de actividades en pequeños grupo promovió la creación de un buen clima de trabajo y el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales, f) la coordinación interna del proyecto y la realización de reuniones periódicas entre los diferentes miembros del equipo técnico permitió abordar de manera colaborativa la valoración de la evolución de los jóvenes, la toma de decisiones sobre la programación de las acciones grupales o talleres, la elaboración de instrumentos y materiales a utilizar, la planificación de las prácticas y de las visitas a empresas, etc., g) la coordinación con los responsables de los jóvenes fue un aspecto de vital importancia para consensuar pautas, objetivos a seguir y para trabajar en una misma línea, h) la coordinación externa con la entidad que subvencionaba el proyecto también fue un aspecto positivo a destacar porque permitió solventar los obstáculos y las dificultades, i) la continuidad del proyecto desde el 2007 hasta el 2012 lo convirtió en un referente para los jóvenes, teniendo en cuenta la falta de apoyos en su entorno, j) el trabajo en red con los diferentes recursos del entorno (formativo, empresarial, de alojamiento etc.) posibilitó la consecución de muchos objetivos con los jóvenes.

Seis años después de salir del proyecto, los jóvenes extutelados valoran positivamente la atención/apoyo recibido en el proceso de transición al mundo del trabajo. Los jóvenes aprecian sobremanera los recursos estables y específicos ofrecidos por el proyecto de inserción laboral. El proyecto facilitó la transición al empleo de los

jóvenes inmigrantes y, en menor medida, de los jóvenes nacionales; para estos últimos se hace necesario desarrollar estrategias alternativas que compensen sus carencias y les orienten a través de planes de empleo con apoyo.

Cómo debilidades del proyecto se deben señalar las siguientes:

- Los jóvenes solían optar por realizar las mismas actividades de ocio y tiempo libre que hacían antes del proyecto y con las mismas compañías. Las posibilidades de ampliar su red social en muchas ocasiones eran limitadas, salvo que desde el propio proyecto se organizaran actividades relacionadas con esta temática. La no ampliación o reducción de esta red tiene consecuencias negativas para los jóvenes extutelados. Según Paolini (2013) si las redes de apoyo son restringidas, la probabilidad de distanciamiento de la sociedad es mayor, disminuyendo las posibilidades de participar en la comunidad.
- Los recursos humanos fueron insuficientes si se tiene en cuenta la demanda real de jóvenes que quería participar en el proyecto, por lo que fue necesario crear una lista de espera y algunos jóvenes no pudieron ser atendidos.
- Los recursos materiales fueron insuficientes, sobre todo al no poder disponer de mayor número de equipos informáticos actualizados para los jóvenes en sus gestiones de búsqueda de empleo.
- La oferta formativa existente para estos jóvenes, que mayormente no habían finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, era escasa y en ocasiones restrictiva.

Después de la experiencia vivida, como propuestas de mejora planteamos:

-Seguir favoreciendo el trabajo en red entre todos los recursos dirigidos a poblaciones vulnerables, aunque persigan objetivos diferentes. Este trabajo en red es relevante para dar respuesta a situaciones relacionados con la cobertura de las necesidades básicas: no tener dónde vivir, qué comer, dónde asearse, dónde asear la ropa, etc.

-Realizar una mayor inversión económica en este tipo de proyectos que permita dar cobertura a las necesidades de los jóvenes. La mayor parte de los jóvenes que acudía al proyecto carecían de recursos económicos, ni tan siquiera para poder salir a buscar empleo. Fue necesario dar ayudas para este fin, pero el dinero fue insuficiente.

-Establecer una mayor coordinación entre las distintas Consejerías implicadas respecto a sus competencias y una apuesta firme entre ellas para que los jóvenes, a partir de los 16 o 17 años, puedan llevar a cabo con éxito su inserción sociolaboral. Muchos de los jóvenes extutelados no poseían las habilidades y competencias de empleabilidad requeridas para trabajar y sobre todo para conservar un empleo. Estas carencias fueron abordadas en el proyecto, pero para lograr que los sujetos las superen se requiere una serie de cambios que han de ser abordados desde objetivos a largo plazo. Según Formichella y London (2013) es necesario aprender las competencias de empleabilidad a una edad temprana y perfeccionarlas durante la trayectoria laboral. Las limitadas trayectorias de los jóvenes nacionales extutelados en el mercado de trabajo dificultaron el desarrollo de las competencias de empleabilidad y condicionaron su proceso de inserción laboral. Lo mismo ocurre en la consecución de objetivos que tienen que ver con la resolución de conflictos y la tolerancia a la frustración. El trabajo y la experiencia es un importante medio para que los jóvenes extutelados puedan salir de la situación de exclusión (Arnau y Gilligan, 2015). El empleo con apoyo puede ser una medida a adoptar para facilitar las primeras experiencias laborales. La experiencia laboral temprana no solo influyó en la inserción laboral de los jóvenes, sino también tuvo un efecto dominó en otros ámbitos como la educación y el desarrollo de las redes sociales. (Arnau y Gilligan, 2015).

- Mantener la estabilidad y continuidad de estos proyectos en el tiempo, de manera que el referente no se pierda y los jóvenes puedan acercarse al mismo cuando lo consideren necesario para volver a contar con apoyo.
- En el caso de los jóvenes extranjeros, facilitar después de la tutela la regularización de su situación administrativa, puesto que la falta de papeles complica su contratación. Los empresarios y empresarias deben estar muy sensibilizados con la situación de estos jóvenes para esperar un tiempo hasta que puedan contratarlos y para verse implicados en miles de gestiones.
- Crear espacios en los que jóvenes con realidades diferentes puedan establecer nuevas relaciones. Los proyectos de inserción deben trabajar transversalmente la ampliación de la red social de apoyo como estrategia para salir de las situaciones de exclusión, de obtener y mantener un empleo y de moverse en el mercado laboral (Velaz de Medrano, 2005).
- Priorizar la consecución de los estudios secundarios en los jóvenes extutelados. Es preciso que los sistemas de protección y los centros docentes presten más atención a la educación y que el principal objetivo sea la independencia económica de los jóvenes a través del empleo, no el acceso a la educación postobligatoria (Montserrat, Casas, Malo y Bertrán, 2011).

Referencias

- Arnaud, L. y Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.03.027
- Avery, R. y Freundlich, M. (2009). You're all grown up: termination of foster care support at age 18. *Journal of Adolescence*, 32 (2), 247-257. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.03.009
- Bendit, R. y Hahn, M. (2008). *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalized world*. Budrich: Leverkusen-Opladen.
- BOC (1987). Ley 9/1987, de 28 de abril, de Servicios Sociales, 4 de mayo de 1987, núm.56, p.1-14.
- BOE (2015). Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE, 29 de julio de 2015, núm 180, p.64544-64613
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras las Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Fernández del Valle, J. y Fuertes J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Formichella, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Geenen, S. y Powers, L. (2007). Tomorrow is another problem: The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29, 1085-1101. doi: 10.1016/j.childyouth.2007.04.008
- Hollingworth, K. y Jackson S. (2016). Falling off the ladder: Using focal theory to understand and improve the educational experiences of young people in

- transition from public care. *Journal of Adolescence*, 52, 146-153. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.08.004
- Jackson, S. (2007) Careleavers, exclusion and access to higher education'. In D. Abrams, J. Christian and D. Gordon (Eds), *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion* (pp. 116-31). Chichester: Wiley.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Longás, J. y Riera, J. (2016). Monitoreo de la red socioeducativa de Sant Vicenc dels Horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 103-120. doi: 10.13042/Bordon.2016.48837
- Mendes, P. (2009). Young people transitioning from state out-of-home care. Jumping hoops to access employment. *Australian Institute of Family Studies*, 83, 32-38. doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00749x
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2011). *Informe sobre los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad. Centro de publicaciones.
- Orteu, X. (2008). La inserción como modelo de intervención. *IV Congreso Multidisciplinar Trastornos del Comportamiento en Menores. Terapias aplicadas en la escuela, la familia, la salud y los sistemas de protección y justicia*. Palma de Mallorca, 07-06 de marzo.
- Paolini, G. (2013). Youth Social Exclusion and Lessons from Youth Work. Bruselas: EACEA/Comisión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/social_exclusion_and_youth_work.
- Petrie, P. y Simon, A. (2006). *Residential care: Lessons from Europe*. In E. Chase, A. Simon and S. Jackson (eds.), *In Care and After: a Positive Perspective*. Londres: Routledge.
- Santana, L.E, Alonso, E., y Feliciano, L. (2017). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social/Social-labour insertion of young people at risk of social exclusion. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61-75. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18800>
- Santana, L.E.; Alonso, E.; Feliciano, L. (en prensa). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2).
- Segurança Social (2017). *Programas de apoio ao desenvolvimento social*. Recuperado de <http://www.seg-social.pt/programas-de-apoio-ao-desenvolvimento-social>
- Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11(3), 273-279.doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x
- Tezanos, E. (2009). *Juventud y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Velaz de Medrano, C. (2005). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad. En VV.AA., *Educación para la ciudadanía* (pp. 90-108). Madrid: Atlántida.

Fecha de recepción: 30/03/2017

Fecha de revisión: 30/05/2017

Fecha de aceptación: 12/07/2017

O PENSAR COMPLEXO E O OLHAR FENOMENOLÓGICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DIMENSÃO HUMANA

Enilda Rodrigues de Almeida Bueno¹

Universidade Federal de Tocantins – UFT. Palmas, Brasil

João Henrique Suanno

Universidade Estadual de Goiás – UEG. Goiânia, Brasil.

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida durante o estágio pós-doutoral e contou com a análise das contribuições de Husserl (1996), Merleau-Ponty (1999), Bueno (2011, 2014, 2016), Morin (2000, 2001, 2005), Torre (2009), Moraes (2003, 2014), Moraes e Almeida (2012), Santos, J. H. Suanno e M. V. R. Suanno (2013), J. H. Suanno, M. V. R. Suanno e Pinho (2014), entre outras. Seu objetivo foi sistematizar conceitos e princípios dos referenciais destacados, buscando aproximações que contribuam no redimensionamento da educação, especificamente, da formação docente a partir de uma perspectiva do humano e da compreensão existencial no mundo vivido. Nesse sentido, a problemática tem relação com a possibilidade de avançar nas propostas de formação docente pela perspectiva da fenomenologia e da complexidade, com destaque às dimensões humana e inter/transdisciplinar, como contraponto para redimensionar a formação reducionista e técnica, ainda presente no contexto atual. A pesquisa se justifica pela investigação de novas perspectivas epistemológicas e ontológicas para transcender os limites conceituais da formação docente contemporânea. As abordagens investigadas se aproximam em relação à valorização do humano articulada às dimensões inter/transdisciplinar, buscando atender suas especificidades, a partir do mundo real e global.

Palavras-chave: Complexidade; Fenomenologia, Formação Docente.

THE COMPLEX THINKING OF AND THE PHENOMENOLOGICAL LOOK AT TEACHING TRAINING WITHIN THE HUMAN DIMENSION PERSPECTIVE

Abstract. The present research was developed during the post-doctoral stage departing from an analysis of the contributions made by Husserl (1996), Merleau-Ponty (1999), Bueno (2011, 2014, 2016,), Morin (2000, 2001, 2005), Torre (2009), Moraes (2003, 2014), Moraes and Almeida (2012), Santos, J. H. Suanno and M. V. R. Suanno (2013), J. H. Suanno, M. V. R. Suanno e Pinho (2014), among others. The main objective of this study was to review and deepen concepts and principles found in the works mentioned above, searching for approaches that may contribute to a new agenda for education, especially concerning the training of novice teachers from the point of view of human dimension and of the existential comprehension in the experienced world. In this sense, the discussion relates to the possibility of making progress in the proposals for a teacher training both from the point of view of phenomenology and complexity with an emphasis on the human dimension (in the trans- and interdisciplinary perspectives) as means of countering the reductionist and technical training of teachers, which are often

¹ Pós-doutoranda, bolsista PNPD/CAPES, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT, da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Campus de CSEH/Anápolis - GO. (Supervisionada pelo Prof. Dr. João H. Suanno PhD). Contato: enilda.bueno@uft.edu.br.

found nowadays. This piece of research is motivated by the search for epistemological and ontological perspectives, so that one can go beyond the conceptual limits of the contemporary training of teachers. The authors included in the study converge in how they value the human from the trans- and interdisciplinary points of view, while trying to understand human specificities in the factual global world.

Keywords: Complexity; Phenomenology, Teacher Training.

EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA MIRADA FENOMENOLOGÍCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE BAJO LA PERSPECTIVA DE LA DIMENSIÓN HUMANA

Resumen. Esta investigación fue desarrollada durante la etapa posdoctoral a partir del análisis de las contribuciones de Husserl (1996), Merleau-Ponty (1999), Bueno (2011, 2014, 2016), Morin (2000, 2001, 2005), Torre (2009), Moraes (2003, 2014), Moraes y Almeida (2012), Santos, J. H. Suanno y M. V. R. Suanno (2013), J. H. Suanno, M. V. R. Suanno y Pinho (2014), entre otros. Su objetivo fue examinar y profundizar conceptos y principios del marco destacado, buscando aproximaciones que contribuyan para el redimensionamiento de la educación; más específicamente, a la formación docente bajo la perspectiva humana, y de la comprensión existencial del mundo vivido. En ese sentido, la problemática está relacionada con la posibilidad de hacer progresos en las propuestas de formación docente a partir de la fenomenología y la teoría de la complejidad, en especial las dimensiones humana e inter/transdisciplinar, como contrapunto para redimensionar la formación reduccionista y técnica que todavía está presente en el contexto actual. Esta investigación se justifica a partir de la búsqueda de nuevas perspectivas epistemológicas y ontológicas para trascender los límites conceptuales de la formación docente contemporánea. Los enfoques investigados se aproximan con relación a la valorización de lo humano a partir de las dimensiones inter y transdisciplinar, con el objetivo de atender sus especificidades a partir del mundo real y global.

Palabras clave: Complejidad, fenomenología, formación del profesorado.

Introdução

As pesquisas no âmbito educacional e, especificamente, sobre formação docente, têm sido objeto de inúmeras publicações no Brasil e exterior (Nóvoa, 1999, Pineau, 2004, Pukall, Silva e Zwierewicz, 2013, Rodrigues e Schwantz, 2016, entre outros). Os resultados dessas investigações têm indicado a necessidade de continuar investindo em formação inicial e continuada, com o propósito de potencializar inovações na atividade docente e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Apesar de toda inovação presente na realidade atual, foi priorizada, especialmente a partir da década de 1990, uma perspectiva de formação docente que se resume ao desenvolvimento de competências técnicas para uma atuação prática restrita, acrítica e aligeirada, direcionada para o atendimento prioritário das demandas do mercado. Esse modelo tem sua base de sustentação na perspectiva neoliberal e, de acordo com Santana (2009), provoca a descaracterização do trabalho do docente.

No Brasil, as argumentações neoliberais passam não somente pela questão financeira e da qualidade dos produtos, mas, também, pelas relações estabelecidas nas atividades educacionais formativas. Nesse sentido, a delimitação da educação como um bem econômico reforça a desigualdade, a exclusão e a desumanização do indivíduo

(Brenchetti, 1999), acentuadas pela ênfase na formação técnica para o mercado de trabalho.

Essa condição motivou esta pesquisa, cujo objetivo foi sistematizar produções que envolvem a formação docente e apresentam possibilidades para avançar sobre os processos formativos, contribuindo para ultrapassar a visão reducionista, técnica e mercadológica que persiste na realidade atual. Espera-se que seus resultados possam contribuir para elaboração de uma proposta de formação docente na perspectiva sistêmica, inter/transdisciplinar e criativa do fenômeno educacional.

No decorrer da estruturação da educação no contexto nacional e internacional, diversas perspectivas em relação à formação de professores foram constituídas, levando em consideração questões de ordem econômica, social, política, cultural e ideológica de cada período. Ou seja, ao ocorrer mudanças e transformações macrossociais, surgem também novos modos de organizar o processo educacional, bem como novas metodologias para formação de profissionais que atuam nesta esfera. Todas as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito educacional, portanto, fazem parte de uma política mais ampla.

Diante do exposto, é inegável que a formação docente exerce uma influência fundamental na qualidade do exercício da prática pedagógica. O que se observa é que a legislação tem apontado, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996), para um processo de aligeiramento e de empobrecimento da formação de professores. Tal fato demonstra um trabalho de configurações atreladas a ações como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Política do Livro Didático, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e o sistema de avaliação de larga escala, que também, na sua maioria, tem como objetivo principal atender o mercado e o capital. Mészáros (2005) faz uma crítica contundente a esse modelo excluente de educação e lança o desafio de uma educação para além do capital.

Nessa linha de pensamento neoliberal, a formação e atuação docente se apresentam restritas e subjugadas por um sistema político mais amplo, desumano e distante do mundo vivido e complexo da sociedade contemporânea. Essa orientação reforça a desigualdade, a exclusão, a competitividade e o individualismo. Enfim, observa-se que há um esquecimento dos princípios provindos da ética, que são fundamentais para o respeito e a dignidade humana, bem como para a constituição de uma educação mais humana, integral e, de fato, solidária.

Esse modelo de formação docente se resume ao desenvolvimento de competências técnicas para uma atuação prática restrita ao que se vai ensinar, provocando uma distorção na formação e atuação docente. Essa problemática tem nos impulsionado à continuidade da pesquisa, em busca de novos referenciais e metodologias que possam contribuir para uma reflexão complexa e transformadora sobre o processo da formação docente no Brasil e exterior.

Partimos dessa inquietação e propomos a seguinte questão norteadora da pesquisa: Como contribuir para avançar nas propostas de formação docente a partir da fenomenologia e da complexidade, com destaque às dimensões humana, criativa, e inter/transdisciplinar, como contraponto para redimensionar a formação reducionista e técnica, ainda presente no contexto atual? Entendemos ser necessário, assim como Suanno (2013), a busca de uma educação que se permita construir na ação e reflexão permanentes dos sujeitos que dela fazem parte, priorizando a integração dos saberes, a autorregulação e a autoprodução de suas ações e conhecimentos. Uma educação que conte com o indivíduo, a sociedade e a natureza, estimulando percepções e ações sistêmicas sobre o local e o global.

Este estudo se justifica, portanto, pela investigação dos referenciais da fenomenologia e da complexidade como fundamentos para contribuir com a formação docente numa sociedade globalizada, que requer do indivíduo ousadia e transformações constantes. Buscou-se, neste estudo, promover um diálogo entre categorias que sustentam os dois referenciais, de modo a propiciar uma concepção de conhecimento, que implica incorporação de abordagens teóricas e metodológicas amplas, sistêmicas e que valorizem a complexidade do humano e de seu contexto. Assim como afirmam Freire (2007), Moraes e Suanno (2014) e Zwierewicz (2017), precisamos de abordagens que superem os esquemas estreitos das visões parciais da realidade e se fixem na compreensão da totalidade.

Seguindo esse raciocínio, Moraes e Suanno (2014) propõem o desafio de romper com uma educação que segue a lógica binária, herdada do racionalismo cartesiano, bem como da linearidade de causa e efeito, de certezas absolutas e permanentes e de verdades generalizáveis, ainda presentes na educação de modo geral. Para isso, os autores apresentam a lógica do pensamento complexo, da incerteza, das verdades temporárias, onde o sujeito, em seu contexto e significados, constrói e é construído pelo conhecimento.

Nesse sentido, as contribuições de Merleau-Ponty (1999) são fundamentais ao afirmar que todo saber instala-se nos horizontes abertos pela percepção. O primeiro contato do homem com o mundo é dado, necessariamente, por meio da percepção, cujo sujeito é o corpo. Portanto, não podemos conhecer o mundo sem conhecer o homem e sua complexidade estrutural. Para o autor, o mundo não é o que ‘eu penso’, mas é aquilo que ‘eu vivo’.

No pensamento complexo de Morin (2005), os modelos de pensamento linear são questionados para que se possa ir além, considerando o potencial da aleatoriedade, da incerteza, da imprevisibilidade e da impossibilidade de separação entre sujeito e objeto. Pinto (1992) reforça que, diante do pensar complexo, o homem, a máquina e o ambiente estão intrinsecamente interligados. Nesse sentido, vale lembrar que o raciocínio linear aumenta a produtividade industrial por meio da automação, mas não consegue resolver o problema do desemprego e da exclusão social por ela gerado.

Em contrapartida, a fenomenologia e a complexidade propõem reflexões sobre a existência humana em seus aspectos individual, social e ambiental, possibilitam-nos compreender as microrrelações de poder, nos aproximando de uma dimensão mais ampla e significativa da nossa existência, situando-a nos âmbitos da prática social e educacional. Esse processo tem como condição mobilizadora a ação humana, pois somente o homem é responsável por atribuir sentido e transformar a sua própria realidade. Como afirma Heidegger (1988, p. 44) o ser-no-mundo “.... é um ser para a possibilidade.”

De acordo com Husserl (1996 apud Bueno, 2014), para que possamos atingir esse nível de reflexão filosófica, existe a necessidade de romper com o senso comum ou científico preso à aparência, quando o ‘eu’, as ‘experiências particulares’ e os ‘fenômenos em geral’ são assumidos como coisas em si. É preciso chegar à atitude fenomenológica, a qual nos leva à raiz dos fenômenos e permite-nos ir à essência do objeto, observando o que ainda não foi visto. Esse processo faz com que o homem alcance a condição de ser-para-si, ou seja, que ao mesmo tempo tenha consciência de si, do outro e do mundo.

Temos, nessa mesma perspectiva, a afirmação de Morin, (2001) de que é necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear seja substituída por outra, circular e sistemática. E, ainda que a lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de

conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, o conhecimento da integração das partes ao todo é completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes.

A fenomenologia e a complexidade estão presentes em várias teorias que têm como fundamento básico as percepções do indivíduo e os significados atribuídos a essas percepções. Assim, a aprendizagem se dá pela percepção e ocorre quando o indivíduo incorpora o conhecimento como seu. Esse conhecimento é capaz de alterar a realidade, oportunizando dimensões novas e transformadoras para o indivíduo, que possibilitam seu desenvolvimento. Nesse processo, o seu campo perceptual é alterado no acúmulo e na dialética resultante de sua cognição, onde teoria e prática fazem parte de um mesmo sistema.

Aprender significa atribuir significados, manipular os significantes e alterar novamente as percepções. A complexidade estabelece a relação entre as partes e a organização do todo e, por meio dessa interconexão, leva à visão de contexto. Nada na realidade está isolado, tudo se apresenta num processo de interconexão.

O termo complexidade provém de *complectere*, cuja raiz *plexere* significa trançar, enlaçar. Em suas obras, Morin tem esclarecido sobre o novo paradigma que envolve uma visão complexa e esclarece,

“*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e ainda quando há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000, p. 38).

A partir da existência em meio a uma realidade complexa em um mundo globalizado, essa perspectiva de pensar o fenômeno educação, pela complexidade, na contemporaneidade, nos remete a Husserl, filósofo e matemático do século XX, quando nos convida a:

“Transcender a mesma narração de fatos históricos para penetrar no sentido interno dos mesmos, na teleologia interna que os orienta. O pensador recorre à história não como ingênuo compilador de dados ou crítico de documentos, mas como leitor de um passado desde a perspectiva de um presente constituído por seu mundo espiritual. O filósofo busca a verdade interior que escapa ao positivismo historicista: ‘Pelo fato de conceber ideias, o homem torna-se um homem novo, que, vivendo na finitude, se orienta para o polo do infinito’.” (1996, p. 52).

No percurso inusitado da reflexão fenomenológica e complexa é necessário “... abandonar nossa visão dogmática, para compreendermos que existem muitos sentidos e reconhecermos que se trata de mais uma visão entre tantas outras possíveis” (Bueno, 2016, p. 76). Essa ideia é importante para análise da realidade sistêmica e estrutural, de forma rigorosa, como requer o pensamento complexo. Além disso, nos remete ao conhecimento multidimensional, do paradigma da complexidade, como possibilidade de superar a fragmentação, a mutilação, a separação.

De acordo com Morin (2010, p. 177), no "... aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza" que nos motiva à busca incessante de sempre querer saber mais da existência complexa vivenciada. E a educação, enquanto processo humano interminável, comprehende, ao mesmo tempo, a inseparabilidade da ordem e da desordem, a certeza da incerteza, o previsível do acaso, a parte do todo, o observador do observado, o racional do irracional, o uno do múltiplo.

As ideias de Husserl e Morin se apresentam adequadas e compatíveis para responder à problemática investigada. A saber, como repensar a formação docente, que se apresenta numa visão reducionista do ser e na fragmentação dos saberes, em prol de uma perspectiva de educação centrada no humano, nas dimensões de inter/transdisciplinaridade, na visão de totalidade sistêmica. Nesse interim, destacamos dimensões e/ou indícios perceptíveis no pensamento dos dois teóricos e que são compreensíveis para um olhar mais sensível e humano sobre a formação docente e a educação no mundo real e atual.

São tais reflexões que tornam esta pesquisa relevante e que são tratadas aqui de forma detalhada a partir de seus precursores. Nesse sentido, buscamos em dois referenciais extremamente elaborados - fenomenologia e complexidade -, perspectivas epistemológicas e ontológicas para transcender os limites conceituais da educação e da formação docente contemporânea.

Método

Entende-se a metodologia como um caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. O método, por sua vez, se caracteriza como a alma da teoria, sendo imprescindível no sentido de estabelecer parâmetros para transitar no e pela construção do conhecimento científico.

As pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais utilizam-se, em sua maioria, da abordagem epistemológica no campo qualitativo ou qualitativo/quantitativo, promovendo certo grau de diferenciação em relação às Ciências Naturais, não somente quanto às questões filosóficas da abordagem, como também no perfil do pesquisador, nas técnicas de coleta e no modo de interpretação dos dados.

Para efetivação desta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a produção na área de formação de professores, com viés humano fenomenológico e do pensamento complexo, inter/transdisciplinar como suporte teórico para as análises e reflexões. Trata-se, portanto, do uso da abordagem qualitativa-fenomenológica.

No desenvolvimento da pesquisa, priorizou-se a análise da fenomenologia de Edmund Husserl, iniciada no século XIX, assim como a complexidade do pensamento de Edgar Morin, filósofo contemporâneo do século XXI, cujos objetivos são revelar o mistério do homem, do mundo e da razão. Husserl e Morin propõem a superação da visão ingênua, empírica, incompleta, privada da reflexão, que não dá conta da complexidade e subjetividade humana, por uma perspectiva de interações complexas e fenomenológicas como caminhos para ampliar a visão sobre a realidade. Esse processo converge com as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que priorizam uma nova ontologia, permeada por diferentes metodologias, para abranger a complexidade humana, institucional e planetária no século XXI.

Nesse sentido afirma Moraes (2014, p. 51) “A complexidade requer necessariamente métodos capazes de dialogar com as emergências e as incertezas de compreender a causalidade circular que move os sistemas complexos, de reconhecer a complementaridade presente nos antagonismos e nos paradoxos que, em realidade, tanto enriquecem o pensamento e as construções culturais e sociais.”

Consideramos importante, nessa linha, o método da fenomenologia de Husserl que é um movimento teórico, uma postura filosófica com método próprio, que busca sempre o rigor do conhecimento. Propõe descrever o mundo visto pela consciência, em todos os seus aspectos. Nesse sentido, o conhecimento não é concebido como um veredicto, nem um dogma.

Para tanto, a fenomenologia não se prende a um único aspecto da realidade, achando que ele é suficiente para conhecer tudo o que existe. Busca uma leitura

dialética da realidade, entendendo toda a realidade em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e de vivência do homem.

Nesse processo, a qualidade da pesquisa se constitui na ação de formação do pesquisador no diálogo com as fontes, impulsionando uma trajetória que necessita de tempo e dedicação na busca de respostas para o objeto de pesquisa. Essa perspectiva possibilita ao pesquisador uma postura mais flexível na relação com os dados coletados para análise.

A sistematização desta pesquisa, em forma de uma aproximação simultaneamente histórica e reflexiva de dois referenciais importantes como a fenomenologia e o pensamento complexo, nos convida a um olhar mais amplo, múltiplo, em conjunto, ligando saberes diversos para analisar todos os aspectos dessa realidade e, quiçá, propor mudanças de paradigmas que precisam ser superados.

Repensar a formação docente e a educação contemporânea, nesse processo, pressupõe ultrapassar o que está posto, superar o que aparentemente está determinado, romper com a forma positivista de investigar o objeto com proposições científicas e, supostamente, neutras. Pretende-se, com isso, colaborar para pensar o mundo de modo complexo, compreendendo o fenômeno em sua gênese, em todas as dimensões, com análise rigorosa, mas não exata.

Resultados e discussão

Conforme já enunciado na primeira parte deste artigo, entendemos que os dois referenciais investigados apresentam contribuições significativas para a formação docente. Os dois aportes teóricos se preocupam, efetivamente, com o homem, a educação, o mundo e suas relações no espaço e no tempo, o que nos assegura afirmar que suas ideias se entrelaçam e se complementam.

A partir da perspectiva dos dois referenciais, observa-se a necessidade de superação da visão reducionista da formação docente, para composição de uma nova perspectiva em relação ao objeto de estudo. É um convite à compreensão do processo de formação do homem, a partir do mundo em que se estabelecem as relações individuais, sociais e com o meio ambiente.

As discussões preliminares permitem conceber que as duas abordagens teóricas investigadas se constituem e se sustentam com base em uma visão não linear. Elas se apresentam abertas à incompletude do ser, buscam a essência do objeto, utilizam-se do rigor a partir da realidade vivida e não possuem uma ortodoxia, pois se questionam constantemente. Tais formulações, por conseguinte, produzem mudanças profundas na compreensão de mundo, de educação e, em particular, da formação docente. Dada a compreensão do caráter de interdependência e interatividade existente entre sujeito e objeto, homem e mundo, razão e emoção, resgatam a visão de contexto da realidade, demonstrando que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e inacabadas.

Podemos dizer, então, que se faz necessário ir além da atitude natural ou dogmática, que só observa a objetividade dada, para que possamos chegar à atitude complexa ou fenomenológica, que parte do questionamento da objetividade e o relaciona a todas as vivências, com a preocupação do rigor necessário, mas sem a pretensão de exatidão. Essa postura nos ajuda, no caso deste estudo, na perspectiva de uma educação humana, inter/transdisciplinar e criativa, a contribuir para efetivação da educação como processo aberto, incerto e capaz de práticas de autoavaliação para rever posições e mudanças.

Formação docente inter/transdisciplinar

Vivemos num mundo globalizado, onde a necessidade de novas metodologias de trabalho é emergente, visando a formação de um cidadão consciente, criativo, inovador e protagonista na luta pelas transformações necessárias na sociedade e na educação. A proposta interdisciplinar está presente no referencial fenomenológico e no pensar complexo, pois estes propõem romper com o pensamento linear, superando fragmentações para aproximar os saberes das diferentes áreas do conhecimento e destas com a realidade.

Para Fazenda (2001, p. 17), o “... pensar interdisciplinar... tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas... não se ensina, nem se aprende, vive-se, exerce-se.” Esse pensar interdisciplinar é proposto por Husserl e Morin quando afirmam que o ser humano está em constante transformação, vivendo e aprendendo, a cada dia, com o novo que se apresenta. Dessa forma, o humano é compreendido como ser aberto e inconcluso, que busca sempre completar-se, embora nunca alcance isso.

Acreditamos que a interdisciplinaridade como prática de vida pode contribuir para mudar o campo educacional, em prol de uma educação ampla, integral, que considere a globalidade e a especificidade de cada sociedade. Para tanto, vale dizer, como o faz Savater (2000, p. 171), que “... a educação tem como objetivo completar a humanidade.” Assim, a interdisciplinaridade busca conciliar interesses da convivência humana.

O trabalho interdisciplinar é particularmente complexo e fenomenológico, pois diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural e filosófico, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão, tanto no plano individual quanto no coletivo. Um trabalho interdisciplinar busca contrapor as atividades autoritárias e individualistas que estão presentes nas práticas sociais e também nas educativas, propondo, assim, uma atuação coletiva que se apresente como uma possibilidade de reorganizar nossas atividades, a partir da pessoa e do seu mundo.

De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. Nesse sentido, Bastos assinala:

... a ação humana constitui uma unidade que integra práticas, significados pessoais e culturais a elas associados e, certamente, componentes emocionais e afetivos. O sentir, o pensar, o agir interligam-se em complexas redes que geram ‘atos’ e são resultantes de uma história singular em um contexto que também é singular, naquilo em que é percebido, interpretado e construído pelo próprio sujeito (2001, p. 94).

A proposta interdisciplinar considera que as atividades humanas, dentro de uma instituição, estão relacionadas diretamente com a dimensão humana. Propõe um ressignificar na concepção sobre o trabalho docente, de modo que ultrapasse o modelo tecnicista, apoiado em paradigmas positivistas de ciência. A interdisciplinaridade se apresenta como complementaridade epistemológica na consecução e compreensão das mudanças e transformações por que passam as sociedades contemporâneas.

Para efetivação do trabalho interdisciplinar, a realidade deve ser observada e analisada pela utilização da metáfora do holograma. Conforme Bueno (2001), essa metáfora permite ao homem sentir-se à vontade com as contradições e paradoxos existentes nas relações humanas contemporâneas. Holograficamente, é possível ser flexível e especializado, central e periférico, desengajado e comprometido.

Morin (2005) lembra que o princípio hologramático considera que a parte está no todo, mas também o todo está na parte. Essa ideia ultrapassa o reducionismo, que só vê as partes, e o holismo, que só vê o todo. Assim, a interdisciplinaridade, implícita na reflexão fenomenológica e apresentada no pensar complexo, contribuirá para ultrapassar a simples integração dos muitos elementos do conhecimento. Para tanto, uma verdadeira aproximação interliga as partes ao todo e o todo às partes, numa rede de tessituras criativas e significativas, para produção de novos conhecimentos, capazes de ver e considerar a essência e não a aparência, redimensionado o todo e não apenas um aspecto do fenômeno.

A proposta interdisciplinar comprehende que as atividades humanas, ligadas à produção de conhecimentos, estão relacionadas diretamente com a dimensão humana e sua subjetividade. A interdisciplinaridade é, pois, uma atividade que se apresenta como complementaridade epistemológica da pesquisa e para a compreensão das transformações que passam as sociedades contemporâneas.

A transdisciplinaridade, por sua vez, é considerada por Morin (2005) como princípio metodológico que nos ajuda a avançar para além do conhecimento disciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar, sem desmerecer a importância e utilidade dos mesmos. Mas, entendendo que eles não são suficientes para busca da compreensão da realidade em sua totalidade complexa, é preciso avançar, ir além, inovar e recriar o que já está estabelecido por meio da transdisciplinaridade. Assim, poderemos lançar pontes para religar as partes ao todo e unir as diferenças, para elaboração de um conhecimento mais profundo, abrangente e interativo. Segundo Paul:

“A transdisciplinaridade é compreendida como método de resolução de situações vistas como complexas e paradoxais, implicando a consideração das distintas e da relação entre os níveis fenomenológicos, epistemológicos e lógicos que descrevem o sujeito. Cada um desses níveis inscreve-se em um processo ‘antropoformador’ e ontogenético que articula subjetividade e objetividade, constituindo a tessitura dos fenômenos humanos” (2013, p. 83)

Esse conceito ontológico de natureza fenomenológica vai nos mostrar a necessidade de compreender as múltiplas dimensões do mundo enquanto realidade complexa e *lócus* do vir a ser de todos nós. Nesse sentido, a transdisciplinaridade é fundamental para perceber o que, de acordo com Moraes (2014), articula, liga e interliga os diferentes níveis de realidade e, portanto, constitui a complexidade.

Ao mesmo tempo, nos revela a ruptura da lógica clássica e a emergência de uma terceira possibilidade não prevista, o que caracteriza o estar aberto a novas visões possíveis. Essa percepção e vivência, mediante as quais se articula e se percebe a ligação existencial de dois ou mais níveis de realidade, acontece a partir da consciência de cada sujeito, de sua capacidade de percepção da tessitura que existe entre esses níveis e da convergência dos diferentes processos interagindo.

Educação humana, formação integral e sistêmica

A educação deve ser implementada como possibilidade de reforçar a dimensão humana pelo contato com as diversas formas de pensar, sentir, aprender e praticar o conhecimento, que não é veredito, não está fechado para contribuir, de forma valiosa e rigorosa, com o bem-estar da humanidade. Para isso, precisamos de um docente que compreenda o ser humano por completo, deixando liberar todas as suas capacidades corporais, relacionais, afetivas, intelectuais e espirituais.

Torre (2009) nos remete ao perfil criativo necessário à educação humana, pois propicia a dimensão sensível, articulada aos interesses e necessidades do ser, nas dimensões sociais, afetivas e espirituais, para uma consciência solidária, ética e global. A fenomenologia e a complexidade nos remetem a reflexões sobre a educação capaz de

propiciar um ensinar a caminhar com autonomia, para emancipação intelectual. Para que tenhamos êxito, será preciso que o mestre reconheça que ele necessita aprender mais que o estudante, justamente porque deve aprender a deixar aprender.

Para educação na dimensão humana, o conhecimento não pode ser fragmentado e nem dissociado dos aspectos físico-material, mental-emocional, intelectual-ético e psíquico-espiritual, para que o desenvolvimento integral das pessoas seja garantido. Reiteramos que educar não é só formar indivíduos tecnicamente capazes, mas é descontar horizontes. É necessário compreender que a educação é um processo interminável, pois aprendemos desde que nascemos, e a vida nos oferece, sistematicamente, novas e significativas dimensões em relação à realidade.

Necessitamos formar professores que, além de criticar o ensino deficiente, lutem por soluções. Esse é o docente que recorre ao ideal de sua profissão que é desvendar horizontes para a conquista de uma sociedade mais humana. Em uma sociedade humanizada, o cumprimento de normas e regra, não poderá ser empecilho para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua para a dignificação dos educandos (Bueno, 2001).

O docente com uma formação complexa e fenomenológica busca uma relação de respeito ao ser estudante; realiza seu trabalho com autoridade, sem ser autoritário. Propicia um ambiente de resiliência ao aluno, de liderança compartilhada e, com rigor, amor e esperança, realiza seu trabalho para a promoção pessoal e social do educando. O professor, nesta perspectiva, é, pois, aquele que luta para recuperar o espaço ético em que a prática pedagógica deve se desenvolver, sabendo que é sujeito autônomo nesse processo de busca, além de protagonista de mudanças.

Compreendemos, assim como Moraes (2012), que todo processo formativo implica uma dinâmica de natureza auto/hetero/ecoformadora aberta, fundada na solidariedade, no questionamento constante e nas reflexões sobre as ações desenvolvidas. Essa capacidade de questionar traz consigo a complexidade, a incerteza, a perplexidade, a emergência e a mudança, dimensões que requerem do profissional docente um compromisso maior, bem como uma responsabilidade mais acentuada, como decorrências de sua consciência transdisciplinar e fenomenológica.

Não pretendemos propor métodos ou modos de fazer prontos e acabados. Mas pensar as perspectivas apresentadas como possibilidades para assumir a abertura e a flexibilidade, compatíveis com as singularidades dos contextos e sujeitos, num desafio ao modo de pensar prescritivo, ainda existente na educação contemporânea e na formação docente. É urgente repensar toda prática humana, no resgate desse mesmo humano, que há muito estamos perdendo. É preciso recuperar a dimensão ética da ação humana e a sensibilidade que há em cada um de nós, para que todas as nossas ações e atitudes sejam revestidas de respeito e amor a nós, aos outros e ao mundo. Dessa forma, estaremos contribuindo para a promoção da vida humana.

Conclusões

Para repensar a formação docente no enfoque humano, consciente e criativo é preciso lembrar as palavras de Toynbee:

A dignidade humana não pode ser obtida no campo da tecnologia onde os homens são tão hábeis. Ela só pode ser conquistada no campo da ética e o progresso ético é medido pelo grau em que nossos atos são pautados pela compaixão e pelo amor e não pela cobiça e agressividade (apud Moraes, 2003, p. 20).

É necessária, portanto, uma transformação da educação em convergência com as necessidades humanas, para o estímulo das relações de convivência solidária. Esses

aspectos são fundamentais em projetos institucionais educativos preocupados em formar de modo integral a pessoa, considerando, nesse processo, tanto a profissão como a vida nas múltiplas interações.

A educação e, especificamente, as propostas de formação docente, têm um papel importante a cumprir para efetivar uma formação humana integral. Elas precisam estimular que o docente associe a teoria à prática para resolver problemas, utilizando suas potencialidades, com criatividade e ousadia, para que as mudanças necessárias, no âmbito do Brasil e do exterior, resultem em ganhos sociais e planetários.

Esses referenciais coadunam para uma educação humana, emancipadora, integral, intencional e global. Uma educação capaz das aproximações de saberes em rede de interações, para articular teoria e prática, sujeito e objeto, razão e emoção, compreendendo que são inseparáveis, pois são faces de uma mesma moeda, cujo valor é inesgotável, considerando a incompletude humana e a complexidade do mundo.

A opção pela abordagem educacional assentada no paradigma da complexidade e na dimensão fenomenológica exige, pois, de cada um de nós, o comprometimento com o humano e suas dimensões múltiplas, além de uma reflexão sistêmica sobre o mundo, a sociedade e a educação. Nos convida a um questionamento constante de nosso agir e fazer, no sentido de repensar o papel da educação e da formação docente. Trata-se de um caminho reflexivo, indispensável para compreender a relevância do papel do docente que educa para vida, ou seja, que existe como cidadão que colabora na formação de novas gerações comprometidas com uma cidadania que promove o bem-estar individual, social e do meio ambiente.

Referências

- Bastos, A. V. B. (2001). Cognição e ação nas organizações. In: E. Davel, E. e S. C. Vergara (Org.) *Gestão com pessoas e subjetividade*. (pp. 157-169). São Paulo: Atlas.
- Brenchetti, R. G. (1999). *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Bueno, E. R. A. (2001). *Fenomenologia e a ressignificação do trabalho docente*. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: Universidade Federal de Goiás - UFG.
- Bueno, E. R. B. (2016). Gestão Educacional Fenomenológica: projeto humano em construção. In: A. J. Peixoto (Org.) *Fenomenologia e Formação*. (pp. 37-48). Curitiba: CRV.
- Bueno, E. R. de A. (2014). Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: A. J. Peixoto, (Org.). *Interações entre Fenomenologia e Educação*. (pp. 84-98). Campinas: Editora Alínea.
- Fazenda, I. (Org.). (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Heidegger, Martin. (1988). *Ser e tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 3^a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Husserl, E. (1996). *A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Moraes, M. C. (2003). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (Org.) 2014. *O pensar complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. São Paulo: WAK Editora.
- Moraes, M. C., e Almeida, M. A. (2012). *Os sete saberes necessários a uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak.
- Morin, E. (2000). *Complexidade e transdisciplinaridade a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EdufRN.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. 3^a. ed. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulinas.
- Morin, E. (2010). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (199). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20, jan./jun.
- Paul, P. (2013). *Saúde e transdisciplinaridade*. São Paulo: EDUSP.
- Pineau, G. (2004). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom.
- Pinto, A. M. R. (1992). Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano. In: Vários Autores (Org.). *Trabalho e Educação*. (pp. 21-29). Campinas: Papirus.
- Pukall, J. P., Silva, V. L. S. E Zwierewicz, M. (2017). Ecoformação na educação básica: uma experiência em formação de professores, *Professare*, 6 (4), no prelo.
- Rodrigues, C. G. e Schwantz, J. W. (2016). Buracos Negros na Formação Inicial de Professores de Matemática. *Bolema*. 30 (56), 939-953.
- Santana, P. E. A. (2009). Breve análise sobre as exigências neoliberais na formação docente. In: *Atas do IX Congresso Nacional de Educação – Educere*, 630-642. Curitiba: PURCR. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3342_1494.pdf, em 20 de março de 2016.
- Santos, A., Suanno, J. H.; Suanno, M. V. R. (Orgs) (2013). *Didática e Formação de Professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Savater, Fernando F. (2000). *O Valor de Educar*. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Pontes.
- Suanno, J. H. (2013). Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna? In: M. V. R. Suanno, M. G. Dietrich e M. A. M. Pujol (Orgs.) *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. (pp. 31-42). Goiânia: UEG/Ed. América.
- Suanno, J. H.; Suanno, M. V. R.; Pinho, M. J. (Orgs) (2014). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção*. Goiânia: América.

Torre, S. (2009). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular.

Zwierewicz, M. (2013). Apresentação. In: M. Zwierewicz (Org.) *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. (pp. 9-16). Blumenau: Nova Letra.

Data de recebimento: 03/02/2017

Data da revisão: 30/05/2017

Data do aceite: 19/06/2017

CAMBIOS EN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCIDENCIA POSITIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Juan Bosco López González
Dallas Independent School District
Juana María Ortega Tuleda
Universidad de Jaén

Resumen. En este estudio se describe y relaciona la evolución producida en la opinión del profesorado de Primaria y Secundaria sobre la incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo. Se presentan los resultados alcanzados con la aplicación de un cuestionario (n=744). La investigación no experimental se llevó a cabo mediante un estudio longitudinal de tendencia en 2009 y 2016. De esta manera, con dos muestras distintas de una misma población, se pudo relacionar y contrastar la evolución de la repercusión positiva de las TIC en la práctica educativa. Entre los resultados se encontraron cuatro variables que se relacionaron con la opinión del profesorado sobre la incidencia positiva de las TIC en la educación. Estas variables fueron: el uso de las tecnologías digitales en el aula, el nivel de formación del profesorado en tecnologías digitales, la consideración que el docente tiene para integrar las TIC en la práctica docente, y la etapa educativa donde el profesorado imparte docencia.

Palabras clave: Educación primaria, educación secundaria, TIC, impacto, percepción.

CHANGES IN TEACHERS' PERCEPTION OF THE POSITIVE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGY ON PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION.

Abstract. This study describes and relates the evolution produced in the opinion of Primary and Secondary teachers about the positive impact of information and communication technology (ICT) in the educational process. Results are presented with the application of a questionnaire (n=744). Non-experimental research was carried out through a longitudinal trend study in 2009 and 2016. Thus, with two different samples from the same population, it was possible to relate and contrast the evolution of the positive impact of ICT in educational practice. Among the results were four variables that were related to the opinion of teachers on the positive incidence of digital technology in education. These variables were: the use of digital technology in the classroom, the level of teacher training in digital technology, the consideration that the teacher has to integrate ICT in teaching practice, and the educational stage where teachers teach.

Keywords: Primary education, secondary education, ICT, impact, perception.

MUDANÇAS NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCIDÊNCIA POSITIVA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

Resumo. Neste estudo descreve-se e relaciona-se a evolução produzida, na opinião dos professores de ensino primário e secundário, sobre a incidência das TIC no processo educativo. Os resultados atingidos são apresentados com a aplicação de um questionário ($n=744$). A investigação não experimental foi feita através de um estudo longitudinal de tendência em 2009 e 2016. Assim, com duas amostras diferentes de uma mesma população, pôde-se relacionar e contrastar a evolução da repercussão positiva das TIC na prática educativa. Entre os resultados, encontraram-se quatro variáveis que foram relacionadas com a opinião do conjunto dos professores sobre a incidência positiva das TIC na Educação. Estas variáveis foram: o uso das tecnologias digitais nas salas das aulas, o nível de formação dos professores em tecnologias digitais, a consideração que os professores têm para integrar as TIC na prática docente, e a etapa educativa em que o professor ensina.

Palavras-chave: Educação primária, educação secundária, TIC, impacto, percepção.

Introducción

Las tecnologías digitales avanzan rápidamente, si bien los cambios en los procesos educativos se introducen con lentitud. Los centros educativos, paso a paso, han ido incorporando más recursos tecnológicos y nuevas metodologías en la tarea docente, aunque no siempre han respondido a las finalidades de un plan, ni sus avances han sido evaluados convenientemente para guiar sucesivos logros.

Hay gran diversidad de estudios que describen pormenorizadamente cómo ha sido el proceso de incorporación de las TIC en los centros educativos (Cebrián y Ruiz, 2008; Cebrián, Ruiz y Sánchez, 2008; Pérez, Aguaded y Fandos, 2009; Colás, De Pablos, González y Conde, 2009; Ruiz y Ortega, 2009; Aguaded y Pérez, 2010; Area, 2010; Area, Sanabria y Vega, 2015).

Esta investigación se enmarca en lo que Area (2005) clasifica como estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las prácticas de uso de ordenadores en los contextos escolares. Los estudios de Chiero, Windschitl y Sahl sostienen que “la necesidad de realización de estos estudios se apoya en el supuesto de que las prácticas de enseñanza con ordenadores está condicionada, entre otros factores, por lo que piensan los docentes en torno al potencial pedagógico de dichas tecnologías, por las actitudes que mantienen hacia las mismas y hacia la innovación educativa” (citado en Area, 2005).

En diversas ocasiones, al identificar las actitudes y opiniones del profesorado que usa las tecnologías digitales en su práctica docente no se distinguen cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni en las expectativas del cambio metodológico con las que parten los docentes (Cebrián, Ruiz y Sánchez, 2008). Nos encontramos, sin embargo, con una variedad de centros TIC que han superado muchas de estas dificultades, siendo referentes de buenas prácticas para otros centros, (Boza, Toscano y Méndez, 2009; Boza y Toscano, 2011; Cabero, 2010; Cebrián, Sánchez, Ruiz & Palomo, 2011; De Pablos, Colás, & Villaciervos, 2010; Area, Borrás, Castro, Cepeda, Fariña, González y Sanabria, 2013; Valverde y Sosa, 2014). No faltando ejemplos de prácticas en el uso de las tecnologías digitales para favorecer la

inclusión del alumnado. “Hablar de las TIC para favorecer la inclusión educativa, es referirnos también a las posibilidades que nos ofrecen para mejorar las condiciones de vida de colectivos tradicionalmente marginados” (Cabero y Fernández, 2014, p10).

Paraskeva, Bouda y Papagianni (2008) afirman que las creencias que los docentes conservan sobre su propia eficacia docente están relacionadas con sus prácticas, en consecuencia las actitudes favorables hacia las tecnologías y una percepción positiva de la propia competencia digital se han mostrado como condiciones previas para la incorporación del ordenador en la enseñanza.

Viherä y Nurmela (2001) plantean que existen tres condiciones elementales para que un docente comience a utilizar TIC en el aula: El nivel de acceso o la disponibilidad de TIC en el centro docente, la competencia o nivel de dominio del propio profesor en el uso de las TIC y la actitud general hacia el uso de las tecnologías en el aula.

En numerosas investigaciones se destaca la importancia que tienen las concepciones, creencias y actitudes del profesorado en el proceso de incorporación de las tecnologías digitales a su práctica docente (Jimoyiannis y Komis, 2007; Hermans, Tondeur, Braak y Valcke, 2008; Sang, Valcke, Braak y Tondeur, 2010; Fu, 2013). Estos estudios analizan el impacto que tienen las opiniones del profesorado sobre la utilización que hacen de las TIC en el aula. Los resultados defienden una estrecha relación entre estas variables. También encontramos en el contexto andaluz antecedentes sobre el estudio de las concepciones y creencias que los docentes sostienen sobre el uso de las TIC. Boza, Tirado y Guzmán (2010) concluyen que los profesores que tienen alguna creencia formada sobre la integración de la tecnología en la educación “están más cualificados tecnológicamente que los incrédulos, se sienten más satisfechos con la formación en la que se implicaron, con los recursos, materiales e infraestructura tecnológica, asimismo es más normal en ellos que hagan un uso frecuente de las tecnologías y de aquellas aplicaciones más novedosas” (p.14).

Tirado y Aguaded (2014), en otra investigación sobre este tema, sostienen que las creencias del profesorado sobre el sentido y significado de las tecnologías en la educación actúan como facilitadores o barreras del uso regular de TIC en el aula.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el origen de esta investigación parte de las siguientes preguntas clave: ¿Hay relación entre la opinión que tiene el profesorado sobre las TIC y la utilización de éstas con su alumnado?; ¿Qué variables se relacionan con la incorporación de las tecnologías en los centros educativos?; ¿La formación en TIC del profesorado y la consideración que tiene de su capacidad para integrar las TIC en el aula está ligada a procesos de cambio en su práctica docente?

Este estudio, en coherencia con los planteamientos teóricos, tuvo por objetivo contrastar y relacionar los cambios en la opinión del profesorado sobre la incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo.

Método

Población y muestra

La población de este estudio la constituye el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria de los centros participantes en un Proyecto Educativo de Centro para la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la práctica docente, en los centros TIC de la provincia de Jaén.

Se realizaron dos muestreos en dos momentos diferentes. Uno en 2009 y otro en 2016. La muestra productora de 2009 fue de 372 docentes ($n = 372$), pertenecientes a 29 centros educativos, 17 de Educación Primaria y 12 de Secundaria. La edad media de los participantes fue de 42,03 años ($DT = 9,83$). El 54,6% fueron docentes de Educación Primaria y el 45,4% de Secundaria. El 50% fueron mujeres y el 50% hombres.

Los sujetos que componían la primera muestra se obtuvieron a través de un muestreo no probabilístico, del tipo intencional u opinático. Este tipo de muestreo, en palabras de Buendía, Colás y Hernández, (1997) estudia “los elementos típicos o representativos de cierta población, ya que la forma de asegurarse de que se incluirán en dicha investigación, es elegirlos intencionalmente”. Con este método se seleccionaron los centros TIC que tenían al menos dos años de experiencia en el proyecto. El profesorado se seleccionó posteriormente de entre estos centros.

Para mantener estables las características del contexto de la investigación, en la segunda muestra de 2016 se seleccionaron los mismos centros educativos que la primera. En consecuencia, esta segunda muestra fue también de 372 docentes ($n = 372$).

La muestra total fue de 744 docentes ($n = 744$). Entre ambas muestras no se hallaron diferencias significativas en cuanto al género, la edad del profesorado, ni a la etapa educativa en la que impartieron docencia.

Metodología

Teniendo en cuenta el problema de estudio y los objetivos, esta investigación es de tipo no experimental. La metodología llevada a cabo responde a un diseño longitudinal de tendencia. “Este tipo de estudios describen el cambio mediante la selección de muestras distintas para cada momento temporal de recogida de información” (Bisquerra, 2009, p.201). Con este diseño se pudo comparar y contrastar la evolución de la finalidad del uso de las TIC en la práctica docente, con dos muestras de la misma población en dos momentos diferentes.

Instrumentos

Se recopilaron los datos mediante el “Cuestionario sobre el desarrollo de Proyectos TIC para la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía” (Ruiz y Ortega, 2009). El cuestionario contempla tres dimensiones en relación a la incorporación y uso de las TIC. Por su extensión, este artículo se centra en una parte de los resultados relativos a la “incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo”. Esta variable está formada por 18 ítems de una escala tipo Likert de respuesta de cuatro niveles. La fiabilidad del cuestionario a nivel global tiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0,955. El valor de la dimensión “Incidencia positiva de las TIC” fue 0,931.

Procedimiento

En una primera fase se contactó con los directores de los centros escolares seleccionados. Se les informó de la investigación y se les invitó a la participación. En otra cita posterior, en cada centro, se informó a los docentes que voluntariamente quisieron participar en la investigación. La administración del cuestionario se llevó a cabo a través de dos medios. El primero, mediante la administración individual del cuestionario a los docentes que voluntariamente aceptaron participar. Este procedimiento supuso el 90% de los casos. El segundo, mediante la administración colectiva, en reuniones en los centros, suponiendo el otro 10% restante de casos. Estos dos medios también se utilizaron para administrar los cuestionarios en 2016.

Resultados

La finalidad de esta investigación fue conocer la evolución entre 2009 y 2016 de la percepción del profesorado sobre la incidencia positiva de las tecnologías digitales en la educación.

Los resultados mostraron que el profesorado tuvo una visión positiva de las tecnologías digitales, entre otros motivos, porque facilita el acceso a la información, suscita el interés y la motivación del alumnado, y promueve la participación de éste. Estas valoraciones fueron comunes entre el profesorado en 2009 y 2016. Además, desde

2009 hasta 2016, la valoración que más aumentó entre el profesorado fue que las TIC son imprescindibles en la práctica educativa.

Al preguntar la valoración del profesorado sobre la incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo se le plantearon dieciocho ítems: las TIC facilitan el acceso a la información (ítem 1), las TIC mejoran la adquisición de conocimientos por parte del alumnado (ítem 2), las TIC promueven la participación del alumnado (ítem 3), las TIC suscitan interés y motivación del alumnado (ítem 4), la utilización de las TIC facilita el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E.) (ítem 5), el uso de las TIC facilita la atención a la diversidad (ítem 6), la incorporación de las TIC en la enseñanza mejora el rendimiento escolar del alumnado (ítem 7), las TIC favorecen dinámicas de trabajo en equipo en el alumnado (ítem 8), las TIC promueven un aprendizaje más autónomo del alumnado (ítem 9), las TIC posibilitan una enseñanza más personalizada (ítem 10), las TIC potencian la interacción profesorado-alumnado (ítem 11), la utilización de las TIC en la enseñanza exige un cambio metodológico importante (ítem 12), las TIC favorecen el trabajo colaborativo del profesorado (ítem 13), las TIC son imprescindibles en la práctica educativa actual (ítem 14), es necesaria su utilización para poder desenvolverse en la sociedad (ítem 15), el uso de las TIC favorece el uso de dinámicas de trabajo innovadoras y creativas (ítem 16), las TIC conllevan cambios positivos en el rol del profesorado y del alumnado (ítem 17), el uso de las TIC tiene una incidencia clara y positiva en el proceso de aprendizaje del alumnado (ítem 18).

Tabla 1

Estadísticos de la variable ‘incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo’, 2009-2016

Ítems	2009 <i>M (DT)</i>	2016 <i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	IC 95% Inf. Sup.	TE (<i>r</i>)
Facilitan el acceso a la información	3,39(0,62)	3,60(0,52)	4,24	,00**	0,11 0,31	0,18
Mejoran la adquisición de conocimientos	3,04(0,63)	3,29(0,62)	4,69	,00**	0,15 0,36	0,20
Promueven la participación del alumno	3,17(0,61)	3,29(0,64)	2,25	,03*	0,02 0,23	0,10
Suscitan interés y motivación del alumnado	3,33(0,63)	3,43(0,57)	1,86	,06	-0,01 0,20	0,08
Facilita el acceso al currículo del alumnado con NEE	2,96(0,65)	3,21(0,66)	4,27	,00**	0,13 0,36	0,18
Facilita la atención a la diversidad	3,02(0,62)	3,21(0,65)	3,46	,00**	0,08 0,30	0,15
Mejora el rendimiento escolar del alumnado	2,70(0,70)	2,96(0,71)	4,26	,00**	0,14 0,38	0,18
Favorecen dinámicas de trabajo en equipo	2,87(0,68)	3,08(0,70)	3,46	,00**	0,09 0,33	0,15
Promueven un aprendizaje más autónomo	3,06(0,67)	3,16(0,64)	1,83	,07	-0,01 0,22	0,08
Posibilitan una enseñanza más personalizada	2,92(0,63)	3,02(0,72)	1,68	,10	-0,02 0,22	0,07
Potencian la interacción profesorado-alumnado	2,84(0,70)	2,94(0,74)	1,66	,10	-0,02 0,23	0,07
Exige un cambio metodológico importante	3,29(0,68)	3,17(0,73)	-1,85	,07	-0,24 0,01	0,08
Favorecen el trabajo colaborativo del profesorado	3,01(0,66)	3,00(0,71)	-0,09	,93	-0,12 0,11	0,00

Ítems	2009 <i>M</i> (<i>DT</i>)	2016 <i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	IC 95% Inf. Sup.	TE (<i>r</i>)
Son imprescindibles en la práctica educativa actual	2,80(0,78)	3,16(0,74)	5,46	,00**	0,23 0,49	0,23
Es necesaria su utilización para poder desenvolverse en la sociedad	3,11(0,67)	3,37(0,60)	4,81	,00**	0,16 0,37	0,20
Favorece el uso de dinámicas de trabajo innovadoras y creativas	3,14(0,54)	3,23(0,62)	1,73	,08	-0,01 0,19	0,07
Conllevan cambios positivos en el rol del profesorado y del alumno	2,99(0,64)	3,06(0,68)	1,21	,23	-0,04 0,18	0,05
Tiene una incidencia clara y positiva en el proceso de aprendizaje	3,00(0,62)	3,20(0,63)	3,68	,00**	0,09 0,31	0,16

Nota: (1) Los estadísticos de la tabla muestran la media (*M*), la desviación típica (*DT*), y el intervalo de confianza 95% (límite inferior, límite superior). (2) * = *p*<,05; ** = *p*<,.01 (3) El tamaño del efecto (TE) se corresponde con el valor *r* de Pearson. (4) Los ítems se registraron con un valor máximo posible = 4 y el mínimo = 1.

En 2009, según los datos del estudio, los docentes valoraron que las TIC incidían positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que facilitaban el acceso a la información (*M* = 3,39, *DT* = 0,62), suscitaban el interés y la motivación del alumnado (*M* = 3,33, *DT* = 0,63), y aunque exigía un cambio metodológico importante (*M* = 3,29, *DT* = 0,68) promovían la participación del alumnado (*M* = 3,17, *DT* = 0,61).

En 2016, el profesorado valoró positivamente que las TIC facilitaban el acceso a la información (*M* = 3,60, *DT* = 0,52) y seguían suscitando el interés y motivación del alumnado (*M* = 3,43, *DT* = 0,57). Con el paso del tiempo, como novedad con respecto al primer año, los docentes valoraron que las TIC eran necesarias para desenvolverse en la sociedad (*M* = 3,37, *DT* = 0,60), mejoraban la adquisición de conocimientos (*M* = 3,29, *DT* = 0,62) y promovían la participación del alumnado (*M* = 3,29, *DT* = 0,64).

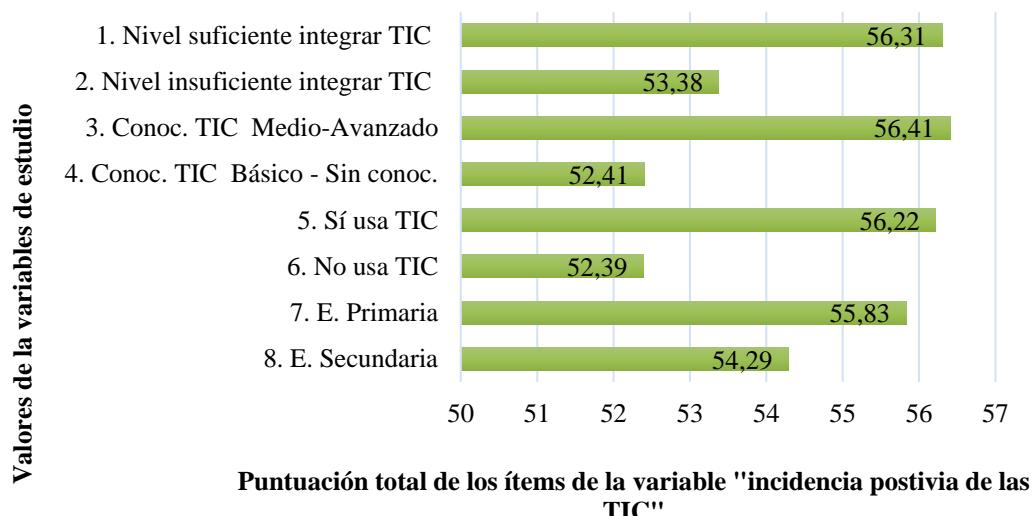
Entre 2009 y 2016 hubo aspectos que se mantuvieron estables en la opinión del profesorado y otros, sin embargo, se vieron modificados. Se hallaron cambios significativos en la opinión del profesorado en cuanto a la incidencia de las TIC.

Uno de los cambios en la opinión del profesorado es que las TIC comienzan a ser imprescindibles en la práctica educativa en una cantidad significativa de docentes [*t* (742) = 5,46; *p* = ,00, (*r* = 0,23)]. Con menor incremento desde 2009, también se valoró positivamente las TIC por ser necesarias para poder desenvolverse en la sociedad [*t* (742) = 4,81; *p* = ,00; *r* = 0,20]; porque mejoran la adquisición de los conocimientos [*t* (742) = 4,69; *p* = ,00; *r* = 0,20]; porque facilitan el acceso a la información [*t* (742) = 4,24; *p* = ,00; *r* = 0,18], porque facilitan el acceso al currículo del alumnado con NEE [*t* (742) = 4,27; *p* = ,00; *r* = 0,18] y porque tiene una incidencia clara y positiva en el proceso de aprendizaje [*t* (742) = 3,68; *p* = ,00; *r* = 0,16].

Diferencias entre el profesorado sobre la incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo.

Se encontraron tres variables relacionadas con los docentes que mostraron una opinión más positiva sobre la incidencia de las TIC en la educación.

En primer lugar, se observó que había diferencias en las percepciones del profesorado que consideraba tener un nivel suficiente para integrar las TIC en la práctica docente. En segundo lugar, el profesorado con un nivel medio o avanzado en TIC también difirió de quienes tenían un nivel básico o no tenían formación en TIC. En tercer lugar, se hallaron diferencias significativas en el profesorado que utilizaba las tecnologías digitales en su práctica docente. Por último, también se encontraron diferencias entre el profesorado según la etapa educativa en la que impartía docencia.



Puntuación total de los ítems de la variable "incidencia postivia de las TIC"

Figura 1. Relación entre las puntuaciones de los 18 ítems de la variable “incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo” y las variables “consideración del nivel que posee para integrar las TIC en la práctica docente”

Nota:suficiente: (1), insuficiente (2), “nivel de conocimientos del profesorado en materia TIC”: nivel medio o avanzado (3), nivel básico o sin conocimientos en TIC (4), “uso de las TIC en la práctica docente”: Sí utiliza las TIC (5), no utiliza las TIC (6), “etapa educativa en la que imparte docencia”: primaria (7), secundaria (8). El rango del sumatorio de las puntuaciones de la variable “incidencia positiva de las TIC en el proceso educativo” está entre 18 (puntuación mínima) y 72 (puntuación máxima).

Para tener una visión más amplia de la variable “incidencia positiva de las TIC en los procesos educativos” se calculó la suma de los 18 ítems que la componían. Con ello se pudo obtener una sola puntuación para evaluar y posteriormente analizar la variable en su conjunto.

Como muestra la figura 1, el profesorado que consideraba tener un nivel suficiente para integrar las TIC en la práctica docente valoró en mayor medida que las TIC incidieron positivamente en los procesos educativos [$M = 56,31$, ($DT = 8,60$)] frente al profesorado que consideraba no tener un nivel suficiente [$M = 53,38$ ($DT = 7,21$)]. Las diferencias fueron significativas [$t(741) = 4,83$; $p = ,00$].

Los docentes que utilizaron las tecnologías digitales en el aula, a diario, alguna vez a la semana u ocasionalmente, valoró más positivamente la incidencia de las TIC [$M = 56,22$ ($DT = 8,10$)] que quienes nunca las utilizaron [$M = 52,39$ ($DT = 7,84$)], [$t(741) = 5,82$; $p = ,00$].

Quienes tenían un nivel avanzado o medio en materia TIC valoraron en mayor medida la incidencia positiva de las tecnologías digitales [$M = 56,41$ ($DT = 7,84$)] frente a quienes tenían un nivel básico o no tenían conocimientos en TIC [$M = 52,41$ ($DT = 8,32$)], [$t(742) = 6,31$; $p = ,00$].

De la misma manera, se observó que el profesorado de educación primaria tuvo una opinión más positiva de la incidencia de las TIC en la práctica educativa [$M = 55,83$ ($DT = 8,10$)] que el profesorado de secundaria [$M = 54,29$ ($DT = 8,30$)], [$t(742) = 6,31$; $p = ,00$].

No se hallaron diferencias significativas entre la valoración de los docentes sobre la incidencia positiva de las TIC y las variables “género del profesorado”, “situación administrativa”, es decir, personal interino o definitivo en el centro, y “edad del profesorado”. En cualquier caso los docentes más jóvenes obtuvieron mayores

puntuaciones que el resto de edades en la incidencia positiva del uso educativo de las TIC, pero sin llegar a diferir de manera significativa.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue conocer la evolución, entre 2009 y 2016, de cómo el profesorado fue modificando su percepción sobre la incidencia que las TIC tenían en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Fruto del análisis de estos resultados se detectaron tres ámbitos bien diferenciados donde las TIC afectaron, a juicio de los docentes, en diferente grado en el proceso educativo. Estos tres ámbitos fueron: la incidencia en el proceso de aprendizaje, la incidencia en el proceso de enseñanza y en la incidencia en la atención a la diversidad del alumnado.

Teniendo como referencia estos tres ámbitos, los resultados de la investigación evidenciaron dos tendencias principales en cuanto a la incidencia positiva de las tecnologías digitales en la práctica educativa: por un lado, el estable valor transmisivo que siguieron aportando las tecnologías a la práctica docente y, por otro lado, la incipiente apreciación del uso de las TIC en los procesos de aprendizaje.

Con relación al primer hallazgo, el profesorado, sin variación en el transcurso de estos años, siguió percibiendo que la incorporación de las tecnologías digitales incidían principalmente en facilitar el acceso a la información, en suscitar el interés y la motivación del alumnado y en promover la participación del alumnado. Estas valoraciones fueron comunes entre el profesorado en 2009 y 2016. Estos datos fueron coincidentes con los resultados encontrados en Cebrián y Ruiz, (2008), Boza et al. (2009) y Pérez, Aguaded y Fandos (2009). Los resultados, muestran una clara visión de los beneficios de las tecnologías digitales tanto en cuanto que son válidos para ayudar al profesor en su práctica docente, como apoyo o complemento a la tarea docente. En esta misma línea, Almerich, Suárez, Orellana y Díaz (2010) afirman que “el profesorado utiliza las TIC más como una forma de apoyo a sus métodos de enseñanza tradicional, que como transformación de su propio método”, (p.43). En consecuencia, refleja el continuismo del modelo transmisivo de enseñanza. “Se distingue el valor instructivo que los docentes le conceden a los recursos tecnológicos” Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012, p. 152). Estos enfoques transmisivos, por otra parte, “otorgan escasa importancia tanto a los procesos de construcción del aprendiz y a la consideración de lo que el aprendiz aporta a su proceso de aprendizaje, como a los procesos sociales de ayuda y soporte” (Onrubia, 2016, p8).

Con relación al segundo hallazgo, la percepción de los docentes sobre la incidencia positiva de las TIC fue menos valorada en lo relativo a los procesos de aprendizaje, más centrado en la actividad del alumno. No obstante, es remarcable el aumento significativo del número de docentes que aseveraron que las TIC mejoran la adquisición de conocimientos en su alumnado, son indispensables en la práctica educativa, e imprescindibles para desenvolverse en la sociedad. Este resultado es una puerta que se abre a los nuevos modos de entender las TIC como un recurso fundamental en los procesos de aprendizaje. Además, como se observa en esta evolución entre 2009 y 2016, el profesorado fue creando nuevas vías en el uso de las TIC para atender a la diversidad.

Por último, como resultado de esta investigación, se distinguieron cuatro variables que se relacionaron con la opinión del profesorado sobre la incidencia positiva de las TIC en la educación. Estas fueron el uso de las TIC en el aula, la etapa educativa en la que impartieron docencia, el nivel de formación del profesorado en materia TIC, y la consideración de tener un nivel suficiente para integrar las TIC en su práctica docente.

Tal fue así que el profesorado que utilizó las TIC en su práctica docente a diario,

alguna vez a la semana u ocasionalmente valoró en mayor medida la incidencia positiva de las TIC en la práctica educativa. “Las creencias del profesor sobre el significado de la tecnología en la educación influye en la frecuencia con la que la usa en el aula”, (Aguaded, Tirado y Cabero, 2008, p. 196). También se encontró que los docentes con un nivel medio o avanzado en tecnologías digitales mostraron una actitud más positiva hacia la incidencia de éstas en el aula. “La creencia de los profesores en su competencia digital parece explicar también la probabilidad de que utilicen los recursos de la Red en sus prácticas docentes”, (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012, p.153). Asimismo, el profesorado que consideraba tener un nivel suficiente para integrar las TIC en su práctica docente hizo una valoración más positiva de la incidencia de éstas en la educación. “El papel de las creencias sobre la atribución de la propia competencia parece ser determinante en la adopción de los recursos” (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012, p.153). Por último, cabe señalar la visión más positiva del profesorado de educación primaria, frente al de secundaria, en la repercusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al relacionar la incidencia positiva de las TIC entre el profesorado según el género, la situación administrativa, es decir, personal interino o definitivo en el centro, y la edad del profesorado, no se hallaron diferencias significativas en sus valoraciones.

Para seguir profundizando en este tema sería importante avanzar en el estudio de las variables que se relacionan con el profesorado con actitudes positivas frente a las TIC pero que no las utilizan en su práctica docente.

Referencias

- Aguaded, J. I., Tirado, R., & Cabero, J. (2008). Los centros TIC en Andalucía, España: un modelo de implicación del profesorado en la integración curricular de la tecnología. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(2), 171-199.
- Aguaded, J. I. & Pérez, M. A. (2010). Hacia una integración curricular de las TIC en los centros educativos andaluces de primaria y secundaria. *Bordón*, 62(4), 7-23.
- Área, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Relieve*. 11(1), 3-25.
- Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de educación*, 352, 77-97.
- Área, M., Borrás, J. F., Castro, F. M., Cepeda, O., Fariña, E., González, D., & Sanabria, A. L. (2013). Políticas educativas y buenas prácticas TIC: actas II Simposio Internacional SITIC.
- Área, M., Sanabria, A. L. & Vega, A. M. (2015). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las Comunidades Autónomas de España desde la visión del profesorado. *Campus virtuales*, 2(1), 74-88. <https://goo.gl/SZk6S1> (2016-1-9).
- Almerich, G., Suárez, J. M., Orellana, N., & Díaz, M. I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50. <https://goo.gl/YQbhMH> (2013-2-5).
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa (2ª edición)*. Madrid: La Muralla S.A.

- Boza, A., Toscano, M. & Méndez, J.M. (2009). El impacto de los proyectos TICS en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 263-289.
- Boza, Á., Tirado, R., & Guzmán, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *Relieve*, 16(1), 1-24.
- Boza, A., & Toscano, M. O. (2011). Buenas prácticas de la integración de las TIC en educación. In *VI Congreso virtual de aidipe*.
- Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (1997). Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial/Online Students' Satisfaction with Blended Learning. *Comunicar*, 18(35), 149-157.
- Cabero, J., & Fernández, J. M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (279), 38-42.
- Cebrián, M. & Ruiz, J. (2008). Impacto producido por el Proyecto de Centros TIC en CEIP e IES de Andalucía desde la opinión de los docentes. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*. 31, 141-154.
- Cebrián, M.; Ruiz, J. & Sánchez, J (2008). *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes, en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga: Gtea.
- Cebrián, M., Ruiz, J., & Palomo, R. (2011). El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplo de buenas prácticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 245-246.
- Chiero, R. T. (1997). Teachers' perspectives on factors that affect computer use. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(2), 133-145.
- Colás, P., De Pablos, J., González, A., & Conde, J. (2009). Impacto de las Políticas TIC en la Integración Curricular de los Recursos Tecnológicos. In *XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. 14, 1133-1139.
- De Pablos, J., Colás, P., & Villaciervos, P. (2010). Políticas educativas y buenas prácticas con TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 180-202. <https://goo.gl/JrGZIF>
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9(1), 112.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher development*, 11(2), 149-173.

- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, (50).
- Paraskeva, F., Bounta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091.
- Pérez, M. A., Aguaded, J. I., & Fandos, M. (2009). Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros TIC de Andalucía (España). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 137-154.
- Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 147-155.
- Ruiz, J. & Ortega, J.M. (2009). Integration of ICT in Primary and Secondary Schools in Andalusia, Spain. pp. 133-137. En: *Proceedings of the IASK International Conference: Teaching and Learning 2009: 7-9 diciembre 2009, Porto, Portugal*. Porto: International Association for the Scientific Knowledge.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Tirado R. & Aguaded, I. (2014) Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363. <https://goo.gl/1SHtJa>
- Valverde, J., & Sosa, M. J. (2014). Centros educativos e-competentes en el modelo 1: 1: el papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo.
- Viherä, M.L., & Nurmela, J.. (2001). Communication capability as an intrinsic determinant for information age. *Futures*, 33, 245–265.
- Windschitl, M. & Sahl, K. (2002). "Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture". *American Educational Research Journal*, Spring 2002, Vol. 39, No. 1, pp. 165–205

Fecha de recepción: 05/05/2017

Fecha de revisión: 01/06/2017

Fecha de aceptación: 28/06/2017

ANÁLISE DO DISCURSO APLICADA EM CHARGES E A MATEMÁTICA¹

Vanessa Isabel Cataneo²

Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Santa Catarina, Brasil.

Resumo: O presente artigo apresenta o estudo sobre o gênero discursivo aplicado em charges que envolvem a matemática. O estudo encontra-se fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e em análises de textos sobe à luz da teoria da Análise do Discurso (AD) da linha Francesa. Por meio da pesquisa bibliográfica, se realizou uma compilação crítica dos teóricos que tratam da Análise do Discurso, com o objetivo de estudar qual o papel do diálogo no discurso. Assim como, apresentar quais são as condições de gênero charge, portador de elementos de natureza irônica e humorística. Para tanto, se fez um levantamento de charges que envolvem situações matemáticas e que se encontram divulgadas na internet.

Palavras-chave: Discurso; matemática; charge.

ANÁLISIS DEL DISCURSO APLICABLE EN CARICATURAS Y LA MATEMÁTICA

Resumen: El presente artículo presenta el estudio a respecto del género discursivo aplicado en las caricaturas que involucran a las matemáticas. El estudio se encuentra fundamentado en una investigación bibliográfica y en análisis de textos sube a la luz de la teoría del Análisis del Discurso (AD) de la línea Francesa. A través de la investigación bibliográfica, se realizó una compilación crítica de los teóricos que tratan del Análisis del Discurso, con el objetivo de estudiar cuál es el papel del diálogo en el discurso. Así como, presentar cuáles son las condiciones del género de las caricaturas, portador de elementos de naturaleza irónica y humorística. Para ello, se hizo un levantamiento de caricaturas que involucran situaciones matemáticas y que se encuentran divulgadas en internet.

Palabras clave: Discurso; Matemática; Caricaturas.

ANALYSIS OF THE SPEECH APPLIED IN CHARGES AND MATHEMATICS

Abstract: This article presents the study about the discursive genre applied in cartoons involving mathematics. The study is based on a bibliographical research and analysis of texts based on the Discourse Analysis (DA) theory of the French line. Through the bibliographical research, a critical compilation of the theorists dealing with Discourse Analysis was carried out, in order to study the role of dialogue in discourse. Just like, present what are the conditions of genre charge, bearer of elements of

¹ Este artigo é resultado do estudo da disciplina de Análise do Discurso cursada no Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem.

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Unisul. E-mail: vanessaisacataneo@hotmail.com. Professora de rede pública estadual de Santa Catarina e Professora na Graduação do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave.

ironic and humorous nature. For that, a survey of cartoons involving mathematical situations was published and found on the Internet.

Keywords: Speech; Mathematics; Charge.

Introdução

As charges são um tipo de gênero da linguagem, e apresentam em sua composição diferentes tipos de discurso, assim à teoria Análise do Discurso proveniente da linha Francesa, auxilia na busca pela compreensão do sentido do texto presente em charges. Neste estudo em especial, a análise do discurso e do diálogo será realizado em charges que fazem menção ao ensino e aprendizagem da matemática. Conforme Orlandi (1999) “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p. 15).

A natureza de todo sistema de comunicação, de toda linguagem é eminentemente ideológica e a charge é uma delas. Para Bakhtin (1999) todo signo é ideológico e possui sua materialidade que se constrói no ambiente social da comunicação, por meio da interação verbal. Assim o autor defende que:

“Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes ele também reflete e retrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (...). A existência do signo nada mais é do que a materialização de uma comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos” (Bakhtin, 1999, p. 31-36).

A charge é um gênero que transita de forma harmoniosa entre as linguagens verbal e não verbal. Faz o uso de desenhos para se referir a fatos, com o propósito de denunciar, ironizar, criticar e satirizar. Ela evidencia que o sentido é construído no movimento entre o dito e não dito, de modo que, o leitor pode desconstruir e construir sentido gerando nesse processo inferências a partir da relação entre a leitura da imagem e o evento que originou a charge em sua historicidade ideológica e social.

As diferentes esferas de uso da linguagem geram os gêneros discursivos a partir dos quais se organizam os textos. Bakhtin (1997) classifica os gêneros discursivos em primários e secundários e enquadra a charge como gênero secundário. Visto que, a charge aparece em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída. Assim para compreender o discurso de uma charge o leitor necessita identificar os personagens os fatos o contexto social, histórico e político caso exista. Bem como, as circunstâncias, os elementos linguísticos (se houver) e as possíveis intenções do chargista.

Neste contexto Marcuschi (2008) enfatiza que:

“Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (p. 150).

Assim, a leitura e compreensão deste gênero provocam efeitos de sentido diferenciados dependendo do conhecimento de mundo do leitor. O discurso será o lugar em que se pode observar tal prática. Nas palavras de Orlandi (1999)

“A análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico³ produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (p. 26).

A Análise do Discurso teve origem na década de 1960 do século XX, essa teoria provoca o reconhecimento da dualidade constitutiva da linguagem, originando mudanças nos estudos linguísticos até então realizados. Para muitos estudiosos é com o lançamento do livro Análise Automática do Discurso em 1969 por Michel Pêcheux que tem inicio a disciplina Análise do Discurso. Pêcheux tomou o discurso como objeto de análise, diferenciando-o da língua e da fala e sim considerando que o discurso implica uma exterioridade à língua que se encontra presente em aspectos sociais e ideológicos nas palavras quando pronunciadas.

Conforme Orlandi (1999), o discurso não é apenas uma transmissão de informação, pois pelas relações de linguagem ocorrem as relações de sujeito e de sentidos com efeitos variados. “Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (p. 21).

Nesta perspectiva Orlandi (1999) define:

“Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (p. 19).

Todavia, esse campo de estudos se constituiu a partir de três domínios disciplinares a *Linguística* para explicar os processos da enunciação; o *Marxismo* para explicar os fenômenos das formações sociais e a *Psicanálise* para explicar a subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico. Assim, a Análise do Discurso rompeu com os postulados da linguística clássica, pois sua proposta é o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado. De modo que o discurso se encontra no resultado da intersecção do linguístico, do histórico e do ideológico. (Orlandi, 1999).

Na figura a seguir, exemplificamos por meio da construção de um diagrama a ideia dessa intersecção entre os três domínios disciplinares para a investigação de um novo objeto de estudo: o discurso.

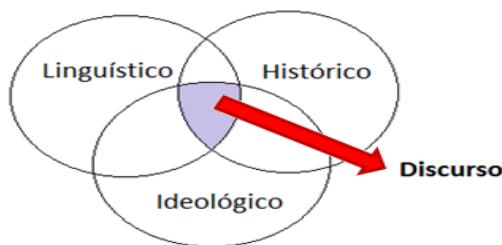


Figura 1. Análise do Discurso

Note: Fonte: Construção da autora (2016).

³ Objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc). (Orlandi, 1999 p. 26).

Assim na Análise do Discurso a língua não é um sistema abstrato, mas sim possui significado, qual varia conforme o homem fala, nisso considera-se a história de vida desse homem enquanto sujeito e quanto membro de uma determinada configuração de sociedade. Dessa forma, para Orlandi (1999) o sujeito de linguagem não possui autonomia, visto que é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não possuindo o controle de como elas o afetam, isto é, as palavras que fazem parte do nosso dia a dia, chegam até nos carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram, porém significam em nós e para nós.

Neste contexto Ribeiro (1997) define:

“Para a AD, a ênfase está no assujeitamento do sujeito frente às estruturas de funcionamento da ideologia. Ou seja, o sujeito tem a ilusão de que é senhor do seu discurso, e não apenas um efeito, um produto deste. Logo, para a AD, a autonomia do sujeito é uma ilusão” (p. 30).

Portanto, é através do condicionamento do sujeito à formação ideológica e à formação discursiva que o enunciador constrói representações fundamentais de seu discurso para o seu interlocutor, assim como também ele imagina o que seu interlocutor irá pensar a respeito dele e de seu discurso. Isso provoca o jogo de imagens, que faz parte da teoria de Pêcheux.

Discurso e a realidade

No discurso as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas no processo de relação, que é determinado pelo interdiscurso, isto é, a memória, sendo que a interpretação acontece entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), o que pode estabilizar ou deslocar sentidos. Nesse caso a ideologia⁴ não é ocultação da relação e sim função da relação necessária entre linguagem e mundo.

Então Orlandi (1999) ressalta que:

“Para pensarmos a ideologia, nessa perspectiva, pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equivoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições” (p. 47).

A Análise do Discurso busca o real sentido em sua materialidade linguística e histórica, portanto cabe ressaltar que, a ideologia não se aprende e o inconsciente não se controla com o saber, Pêcheux dirá que a própria língua funciona ideologicamente, todo enunciado oferece possibilidade de interpretação e é suscetível de ser e tornar-se outro. “Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos”. (Orlandi, 1999, p. 59).

Assim, o analista de discurso necessita não apenas trabalhar o real da língua, mas também é indispensável e fundamental para o seu campo de ação que trabalhe com o real da história. Visto que para Orlandi (2012), o material linguístico enquanto capacidade abstrata define-se como sistema. Este sistema na Análise do Discurso se trata de um sistema significante, qual esta exposto a falhas, pois para cumprir o seu designo de significar é afetado pelo real da história.

Neste sentido, não interessa no primeiro momento a Análise do Discurso os atos que a linguagem realiza, mas, a realidade que se constitui nos sentidos que o sujeito

⁴ Segundo Orlandi (1999, p. 48) “A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conhecer, não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a com a história para que haja sentido”. A Ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.

pratica. Logo, o sujeito ao falar se significa e significa o próprio mundo, sendo então a linguagem nesta perspectiva uma prática. Nas palavras de Orlandi (2012), a linguagem é uma prática “não no sentido de realizar atos, mas porque pratica sentidos, ação simbólica que intervém no real” (p. 44).

Sob essa perspectiva teórica, o estudo buscou focalizar charges veiculadas na internet que envolvem assuntos da matemática, buscando interpretar o discurso irônico, humorístico e o sentido do enunciado.

Nas charges a ironia será analisada como um processo discursivo, qual pode ser observada em diferentes manifestações de linguagem. Para Brait (1996), o destino interpretativo no discurso irônico, atua segundo uma estratégia que inclui previsões do movimento do outro. Ou seja, o discurso irônico provoca um jogo entre o que o enunciado diz e o que o enunciador⁵ quer dizer, e conta com o envolvimento do leitor ou enunciatário.

Nesse sentido, Brait (1996) afirma:

“O produtor de ironia encontra formas de chamar a atenção do enunciatário para o discurso, e através desse procedimento, contar com sua adesão. Sem isso a ironia não se realiza. O conteúdo, portanto, estará subjetivamente assinalado por valores atribuídos pelo enunciador, mas apresentados de forma a exigir a participação do enunciatário” (p.129).

No discurso irônico o objetivo do enunciador é desmascarar valores que se colocam como únicos e verdadeiros, assim como buscar denunciar problemas e acontecimentos culturais, sociais e históricos. De modo que em muitas vezes se trata de um problema ou assunto do coletivo.

Nesse enfoque Brait (1996, , menciona que:

“O processo irônico fundamenta-se na lógica dos contrários na tensão entre o literal e o figurado e numa relação muito especial entre o enunciador e seu objeto de ironia, e entre o enunciador e o enunciatário. A ironia requer de seu produtor uma familiaridade muito grande com os elementos a serem ironizados, o que de imediato torna isomorfa a cisão constitutiva do seu sujeito, do seu produtor. Por outro lado, também o enunciatário espelha a cisão, na medida em que capta a sinalização emitida pelo discurso e, através dela, aciona sua competência discursiva, ou como parceiro de um ponto de vista do enunciador” (p. 129).

Nessa perspectiva se constata que a natureza da ironia é a ambiguidade, visto que pode apresentar diferentes sentidos, tornando a interpretação impossível de ser resolvida, e gerando muita das vezes o humor. É no discurso humorístico que o enunciante quando faz a crítica, o faz apropriando-se de vozes que o antecedem, isto é, “se é verdade que existem piadas que criticam não se deve esquecer que elas, de fato, reproduzem, e só indiretamente, discursos que já circulam de alguma forma.” (Possenti, 1998, p.49).

Portanto, o texto produzido com ironia ou humor são textos que podem incluir modos de enunciação, preconceitos, estereótipos sociais, proibições e controle de temas, pois como afirma Possenti (1998):

“O que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não

⁵ Segundo Maingueneau (1997, p. 77) os “enunciadores” são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o “locutor” pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua, instaurando a polifonia.

necessariamente crítica, no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes arraigados e prejudiciais. O humor pode ser extremamente reacionário, quando é uma forma de manifestação de um discurso veiculador de preconceitos” (p. 49).

Assim também, a produção de charges são exemplos em que se podem encontrar situações de discursos irônicos ou de humor, onde os chargistas buscam brincar, denunciar, chamar a atenção e até criticar as mais diferentes situações.

Gênero charge

O gênero charge tem como característica fundamental a crítica social, isso exige que o fato abordado na charge apresente informações compartilhadas e de memórias coletivas, viabilizando a compreensão. Segundo Lima (2012), “a charge utiliza-se de um humor circunstancial que exige conhecimentos de suas condições de produção” (p.30). Assim os textos humorísticos são produzidos em torno de acontecimentos reais e sua interpretação depende de um saber bastante preciso a tais acontecimentos.

Se os sujeitos envolvidos no processo de leitura não compartilharem da informação que está sendo abordado pelo chargista, o efeito de humor “cai por terra”, como afirma Possenti (2010), ao tentar explicar uma charge que para ele “é completamente incompreensível se não se fornece um conjunto de informações” (p. 145). Assim ao se analisar uma charge, a leitura deve ser profunda, visto que além dos fatos da língua temos os fatos ideológicos históricos, sociais e culturais. Na charge se mesclam todos os elementos que tentam levar ao humor.

Nesse sentido, conforme Lima (2012), a charge recorre sempre à memória social, pois está ligada a fatos históricos. Em razão disso, a autora conceitua a memória como circunstancial, pois se perde quando a leitura se distancia no tempo do acontecimento representado. O que ocorre é que “a charge nos remete a uma memória compartilhada por um certo grupo social e essa memória social nem sempre resiste ao tempo” (p. 35). Portanto a charge trata de representar o acontecimento já memorizado, e que apresente certa importância na história desses grupos sociais. Portanto, quando o leitor encontra-se afastado do fato representado a construção de sentido da charge será mais difícil.

Neste estudo, ao se pesquisar e analisar as charges que abordam assuntos relacionados à matemática, se constatou que as mesmas buscam em geral expressar a dificuldade da disciplina em relação, à abstração aos símbolos as equações as fórmulas e a falta de compreensão quanto à aplicabilidade de conteúdos específicos em situações práticas do dia a dia.

Estas dificuldades da matemática aqui citadas encontram-se presentes nos textos das charges que compõem a pesquisa. De modo que, a posição em relação ao conhecimento da matemática por muitas pessoas é possível de identificação nas situações expressas e enunciadas pelo chargista. Qual explora em seus textos a raiva, a gozação, a falta de compreensão e interpretação que certas pessoas enfrentam ao estudar matemática. O texto dessas charges busca explorar o gênero do humor relacionando números, fórmulas e problemas.

A matemática por ser uma ciência formal e abstrata constituída por uma linguagem de números e símbolos gera a necessidade de um maior esforço para a compreensão e domínio de seu conteúdo. Isso tem criado ao longo dos anos certo desprezo pela disciplina, gerando um estigma de que a matemática é uma disciplina difícil ou impossível de se entender. Isso é relatado por estudantes e pessoas que por diversos motivos podem apresentar dificuldade em aprender matemática. Entretanto, é necessário destacar que isso não é realidade para todos, porém o discurso histórico de que a matemática é uma disciplina para poucos, tem gerado a baixa autoestima de

estudantes e a ideia de incapacidade quando o conteúdo exige um raciocínio lógico mais profundo.

Assim, no processo de ensino aprendizagem muitas vezes o estudante não consegue relacionar os conteúdos matemáticos ensinados a ele com sua vivência, suas atividades fora da escola, de modo que, ao não compreender o conceito do assunto estudado, o conhecimento se torna muito mais abstrato e sem sentido e isso inviabiliza a construção do conhecimento matemático.

Podemos constatar nas aulas de matemática que, a facilidade encontrada no cotidiano por estudantes na execução de certos processos matemáticos como o cálculo mental, por exemplo, não se refletem da mesma maneira no ambiente escolar quando é solicitado a estes estudantes que façam o registro ou a sistematização desse raciocínio.

As diferentes formas de representação dos objetos matemáticos e a associação entre eles, bem como o formalismo matemático, a organização e representação dos conceitos e saberes tem-se mostrado distante e desconhecido para a maioria dos estudantes. Com este tipo de situação o estudante passa a memorizar os conteúdos para conseguir a nota que lhe é necessário obter na prova, levando-o a sua aprovação. Contudo, este estudante se encontra limitado a não manifestar capacidade de mobilizar diferentes registros de representação do objeto matemático, a fim de alcançar um maior desenvolvimento cognitivo. Por consequência, isso desencadeia um processo de limitação no desenvolvimento e autonomia do raciocínio matemático.

Alguns autores tratam da importância de se utilizar de diferentes representações semióticas na compreensão da matemática, a fim de possibilitar o desenvolvimento geral das capacidades de raciocínio, de análise e de visualização. Entre estes autores destaca-se, Raymond Duval o precursor da teoria das representações semióticas no ensino do conhecimento matemático⁶.

Segundo Duval (2009) a construção do conhecimento matemático envolve a apreensão de pelo menos dois registros de representação, assim, as representações semióticas tornam-se essenciais para a compreensão do saber matemático pelo estudante. Para o autor, aprender matemática requer uma atividade cognitiva diferente daquela requerida em outros domínios de conhecimento. Isso ocorre em função da grande variedade de representações semióticas que são utilizadas no campo da matemática.

Em razão disso “a compreensão em matemática implica na capacidade de mudar de registro. Isso porque não se deve jamais confundir um objeto e sua representação”. (Duval, 2003, p.21). Uma vez que na matemática os objetos são inacessíveis, perceptivamente ou instrumentalmente, assim o acesso aos mesmos se dá necessariamente por representações semióticas.

Então, a falta de conhecimento e capacidade de manipulação dos diferentes registros de representação dos objetos matemáticos, dificulta a aquisição do saber e aumenta o nível de abstração dos conteúdos. Este tipo de situação tem gerado ao longo da história frases como: “A Matemática é muito difícil”, “Matemática é chata”, “eu odeio esta matéria”. Frases estas que se constituem em discursos utilizados por muitas pessoas na sociedade. Chegando ao ponto da matemática ser concebida socialmente como a disciplina que conduz ao insucesso. Assim, o discurso passa a ser histórico, ressaltando através das falas já pré-construídas que os conteúdos de matemática são difíceis de aprender.

Esse discurso negativo referente à matemática que se faz presente nas opiniões dos estudantes ou mesmo no discurso de pessoas que não mais se encontram na escola

⁶ Filósofo e psicólogo de formação, autor de muitos trabalhos envolvendo a psicologia cognitiva e o papel dos registros de representação semiótica para o ensino aprendizagem do conhecimento matemático.

revelam sentidos repetidos de outras vozes, como ecos de ressonância de dizeres que já foram ditos e analisados nas vozes: dos pais, dos amigos, do professor, da mídia e da própria sociedade.

De acordo com Pêcheux, o sujeito que apresenta no interdiscurso manifestações do que já foi dito, se trata do sujeito assujeitado que se manifesta conforme sua formação social e com sua historicidade. Este sujeito interpretante que lida com sentidos construídos socialmente, mas que dá sentidos seus, é inscrito na psicanálise, quando se depara com o “outro” na sua fala.

Para tanto, Ferreira (2004) enfatiza que:

“A análise do discurso se define, desde sua concepção inicial, como uma disciplina que se constitui numa zona de interface, na fronteira entre o sentido e o não-sentido; entre o possível e o impossível; entre a completude e a incompletude. A psicanálise, por sua vez, se situa também na fronteira entre o consciente e o inconsciente; entre a lembrança e o esquecimento, entre o dito e o não-dito. As linhas demarcatórias entre as duas áreas assinalam o lugar do fim e também do início; ao mesmo tempo que fecham a fronteira dos respectivos territórios, apontam para um começo, para uma continuidade. Desse modo, início e fim de cada lado se confundem, se imbricam, se enlaçam” (p. 39).

Com base nestes teóricos, podemos perceber que o discurso que fala da dificuldade da matemática, se trata de um discurso pré-construído, que está sendo repetido pelos estudantes pela sociedade e reconhecido nas marcas linguísticas das suas formulações discursivas.

Método

O estudo referente ao gênero discursivo aplicado em charges que abordam temas do campo matemático apresentou por método a pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. Para tanto se buscou na literatura, diferentes autores que discutem a teoria da Análise do Discurso, assim como os tipos de gênero presentes na elaboração de uma charge.

A partir das leituras se realizou uma compilação crítica dos teóricos que tratam da Análise do Discurso, com o objetivo de estudar qual o papel do diálogo no discurso. Posteriormente, foi realizada uma coleta de charges publicadas em sites que envolvessem assuntos matemáticos, com o intuito de analisar o discurso presente nesse tipo de gênero que transita de forma harmoniosa entre as linguagens verbal e não verbal.

Cabe ressaltar que, neste estudo, não se teve a intenção de discutir a necessidade da aplicação de metodologias para o ensino da matemática, bem como a atuação docente e o domínio deste sobre os conteúdos conceituais os conteúdos atitudinais e procedimentais no ensino da matemática. Mas sim, o estudo buscou analisar o discurso de linguagem presente em charges que abordam temas matemáticos.

Resultado e discussões

Como resultado da pesquisa se apresenta nesta secção, as charges que foram selecionadas na internet para compor a amostra deste estudo, seguidas da análise do texto apresentado pelo chargista. Esta análise ocorre à luz da teoria da AD qual fundamenta o estudo.

A primeira charge analisada apresenta um texto composto por imagens de números e símbolos matemáticos assim como um texto descrito em linguagem natural.



Figura 2. Sem título

Note: Fonte: Disponível em <<http://www.somatematica.com.br/piadas.php>> Acesso em 20 de dez. 2016.

Nesta charge verificamos a necessidade do leitor compreender determinados conceitos matemáticos referentes ao campo numérico dos números naturais, inteiros, racionais, irracionais e imaginários. Somente a partir deste conhecimento pré-construído o leitor conseguirá interpretar a relação do texto natural com o texto das imagens, entendendo o humor que o chargista buscou estimular, ao trabalhar os números e o conceito de amigo. Caso o leitor desconheça o que é um número imaginário, não saberia então que $\sqrt{-1}$ é um elemento que pertence ao campo dos números imaginários.

Pode-se supor, como uma leitura possível, que a intenção do chargista, além de trabalhar o humor, é buscar mostrar que para fazer a interpretação o leitor necessita reconhecer os símbolos e conceitos matemáticos, vozes históricas já pré-construídas.

A segunda charge analisada, expressa humor e crítica, por parte do chargista ao abordar uma relação matemática associada a uma situação social relacionada ao governo. A ideia aqui pode ser a de levar o leitor a perceber o descaso do governo com as contas públicas, pois, ao analisar o resultado dos cálculos na charge, apresentando valores superiores ao resultado correto, pode-se comparar a situações em que o governo busca superfaturar as contas, ou seja, aplicar valores muito mais altos em compras, construções ou outras atividades desenvolvidas do que realmente seria o custo verdadeiro. Deste modo, busca chamar a atenção de como o governo pode modificar os resultados conforme lhe convém. Assim, na fala do personagem, ao responder à indagação sobre os cálculos simples, há uma contradição, feita propositalmente pelo cartunista para criticar a atual política brasileira. E isso, na resposta do personagem, produz também o efeito de ironia.

Ou a leitura desta charge pode levar a chamar a atenção para a ideologia da corrupção, da manipulação das informações conforme convenha ao sujeito que as promove. Além disso, mostrar como ações desenvolvidas de modo errado são justificadas por outros erros, ou comparações de atuação.

Com esta crítica irônica o chargista se permite chamar a atenção para diferentes interpretações, diferentes sentidos. Aborda a matemática para ironizar uma situação política e ao mesmo tempo despertar a atenção do público leitor para os problemas do governo.



Figura 3. Sem título

Note: Fonte: Disponível em < <http://domandreonline.blogspot.com.br/2014/05/charge-da-semana-29052014-matematica.html>> Acesso em 21 de dez. 2016.

Portanto, para compreender a charge o leitor não deve apenas relacioná-la aos cálculos de matemática, mas a real situação do seu contexto histórico social e político.

A terceira charge apresenta um diálogo referente à importância da matemática para situações simples do cotidiano.



Figura 4. Sem título

Note: Fonte: Disponível em < <http://clickgratis.blog.br/integralgrupo10/591125/charges.html>> Acesso em 21 de dez. 2016.

Encontramos nesta charge o discurso de que a matemática é uma disciplina que não serve pra nada na vida. Interpretações como essa podem ser expressas por estudantes ou pessoas que não conseguem relacionar o saber matemático com situações práticas vividas no seu dia a dia. A ideologia aqui presente é que, por ser muito abstrata e formal constituída por símbolos a matemática não serve para resolver problemas práticos, essa ideia só pode ser emitida por quem não consegue abstrair o conceito matemático.

O chargista busca provocar essa reflexão fazendo um personagem emitir uma pergunta simples ao outro, mostrando ao leitor que mesmo em coisas simples e que inicialmente não parecem envolver conteúdos matemáticos, visto que o enunciado não fazia menção a números, expressões algébricas ou fórmulas aritméticas, consistindo apenas em uma declaração gratuita de valor existindo a necessidade de utilizar-se da matemática para responder a indagação apresentada. Ressalta-se que a constituição do texto também apresenta sentido de humor e ironia.

Na quarta charge o texto apresenta um sentido de humor, quando o chargista descreve a fala do personagem estudante ao falar para a professora, "Ei, ei! Mas

devagarinho! A senhora ontem disse que x era igual a 2!”. A situação expressa nesta charge busca discutir como a representação simbólica na matemática representa dificuldade aos estudantes. O valor ideológico apresentado é que as representações algébricas são desprovidas de significado e não fazem relação com a realidade, o que provoca dificuldade de compreensão. Também se percebe a ironia, da situação em função de que a matemática deveria trabalhar apenas números e, portanto, não se utilizar das letras. Fica mostrado, também como os conteúdos algébricos representam um alto grau de dificuldade para os estudantes. A situação aqui remete a necessidade da importância do uso dos registros de representação semiótica, a fim de auxiliar os estudantes na interpretação e aplicação da álgebra.

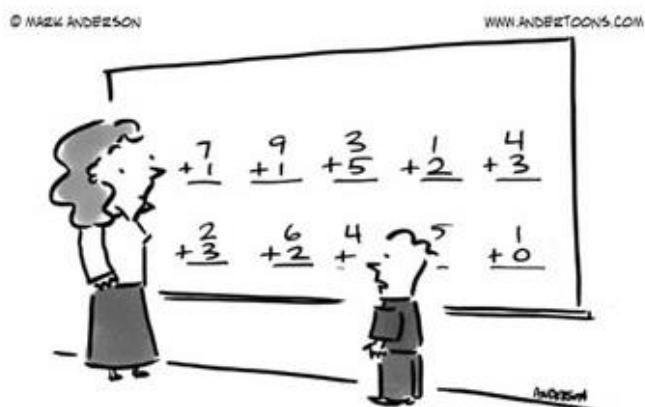


Figura 5. Sem título

Note: Fonte: Disponível em <<http://matematica-significativa.blogspot.com.br/2012/02/charges-engracadas.html>> Acesso em 20 de dez. 2016.

Na charge cinco o chargista indica explorar o humor e também chamar a atenção do leitor, para a importância dos recursos tecnológicos para a atualidade. Um dos sentidos que podemos explorar na charge é o de que, certos cálculos que antigamente demandavam muito tempo e exigiam vários procedimentos matemáticos, atualmente podem ser solucionados com mais rapidez e precisão, em razão da presença dos recursos tecnológicos.

Entretanto, para isso é necessário que o professor esteja apto a fazer o uso dessas novas tecnologias, além do que os estudantes tem buscado cada vez mais fazer o uso de métodos que facilitem o seu trabalho e ocupando menos tempo. Todavia a charge pode também apresentar outro sentido como o de que, os estudantes estão apresentando maiores dificuldades para a resolução de situações simples, o que mostra um despreparo para a sua formação.



Professora, é melhor colocarmos tudo isso no Excel. Aí podemos brincar até a hora do lanche!

Figura 6. Sem título

Note: Fonte: Disponível em <<http://www.somatematica.com.br/piadas.php>> Acesso em 20 de dez. 2016.

A charge seis explora e descreve um dos momentos da aula de matemática. O conteúdo matemático está sendo abordado pelo chargista por meio da língua natural. Caso o leitor compreenda do que assunto se trata, poderá fazer relações, sabendo que este conceito trata do Teorema de Pitágoras. Além de ser expresso em língua natural, também pode ser apresentado em outros registros de representação como o algébrico e o aritmético.



Figura 7. Aula de Matemática

Note: Fonte: Disponível em <<http://roraimawebartes.blogspot.com.br/2013/09/charges-roraima-aula-de-matematica.html>> Acesso em 22 de dez. 2016.

A situação explorada na “Charge 6 – Aula de Matemática” busca enfatizar com humor como a matemática muitas vezes parece ser outra língua para os estudantes, pois na maioria das vezes estes encontram dificuldades de compreender o conceito do objeto em estudo, em razão de não conseguir manipular duas formas de representação para um mesmo objeto. Lembremos que conforme Duval (2003) “a originalidade da atividade matemática está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação ao mesmo tempo, ou na possibilidade de trocar a todo o momento de registro de representação” (p. 14).

O diálogo criado pelo chargista entre os personagens, também indica a necessidade do professor apresentar domínio do assunto a ser ensinado e para tanto,

fazer o uso de metodologias de ensino que auxiliem a compreensão do estudante, além do conceito matemático em si.

A charge também apresenta a diferença de linguagem que existe na relação professor e estudante, ou seja, a linguagem científica elaborada seguida pela presença do método, e a linguagem do cotidiano. Deste modo, o chargista busca explanar por meio do humor, o sentido de que estão presentes na sala de aula linguagens diferentes, o que, podem comprometer a interpretação e compreensão do assunto durante a comunicação, ou seja, interação didática.

Conclusões

O objetivo maior deste estudo foi compilar literaturas que tratam sobre o trabalho com a Análise do Discurso da linha Francesa em gêneros textuais como as charges. Neste estudo o recorte selecionou charges que apresentam textos que envolvem a matemática, buscando então demonstrar que, através do discurso, presente nas charges é possível se caracterizar socialmente, ideologicamente e politicamente os indivíduos. Por meio dos estudos na literatura pesquisada podemos constatar que as charges são um importante registro histórico, pois com suas particularidades como o humor e a ironia, elas criticam e fazem o leitor refletir sobre fatos importantes que podem se constituir como memória coletiva.

Por meio da análise realizada nas charges que compõem este estudo, conclui-se que o gênero discursivo correspondente não pode ser interpretado longe de seu contexto histórico, político, social e ideológico. Pois os efeitos de sentido no caso da charge e também em outros gêneros circunstanciais variam de acordo com o tempo e com os dados compartilhados entre autor/chargista e leitor.

Os chargistas a fim de atingir o seu propósito se utilizam de diferentes textos e imagens e de manipulações linguísticas. Que serão empregados conforme o discurso e desejo de sentido que o chargista tentará provocar no leitor. Deste modo, a Análise do Discurso propõe que o discurso, nunca será neutro, pois é sempre interpelado pelas vozes da ideologia e construído por outros discursos que se cruzam ou se excluem.

Assim sendo, para a interpretação de charges, e o posicionamento crítico em relação a sua análise se faz necessário um conhecimento preciso dos acontecimentos do contexto de produção que o chargista utilizou durante a criação. Portanto é a partir do conhecimento sobre o assunto abordado e reconhecimento da situação ou momento histórico que o leitor terá sua interpretação constituída.

Observa-se então que, a construção de sentido do gênero charge se dá na junção dos elementos linguísticos, e sócio-histórico-ideológicos bem como na relação de conhecimento do leitor sobre o contexto enunciativo. Portanto, Lima (2012, p. 75) enfatiza que “[...] na charge os signos tendem a ganhar novos sentidos em novos contextos. É pela repetição que o chargista, muitas das vezes, faz-nos rir. É na identificação da mescla de discursos e de textos revitalizados, repetidos, que podemos atribuir novos sentidos e tirar deles o que nos faz rir”.

Referências

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. São Paulo Martins: Fontes
- Bakhtin, M. M., Jakobson, R., Yaguello, M., Lahud, M., Vieira, Y. F., & Voloshinov, V. N. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

- Brait, B. (1996). *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: UNICAMP.
- Charges matemáticas: Disponível em <<http://www.somatematica.com.br/piadas.php>> Acesso em 20 de dez. 2016.
- Charges matemáticas: Disponível em <<http://domandreonline.blogspot.com.br/2014/05/charge-da-semana-29052014-matematica.html>> Acesso em 21 de dez. 2016.
- Charges matemáticas: Disponível em <<http://clickgratis.blog.br/integralgrupo10/591125/charges.html>> Acesso em 21 de dez. 2016.
- Charges matemáticas: Disponível <<http://matematica-significativa.blogspot.com.br/2012/02/charges-engracadas.html>> Acesso em 20 de dez. 2016.
- Charges matemáticas: Disponível em <<http://roraimawebartes.blogspot.com.br/2013/09/charges-roraima-aula-de-matematica.html>> Acesso em 22 de dez. 2016.
- Duval, R. (2009). Semiósis e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais. Trad. de Lênio Fernandes Levy e Marisa Roâni Abreu da Silveira. São Paulo: *Livraria da Física*.
- Duval, R., & Moretti, T. M. T. (2012). Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 7(2), 266-297
- Ferreira, M. C. L. (2004). Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. *Correio da APPG*, Porto Alegre, (131), 37-52.
- Lima, M. D. T. D. (2012). A construção de sentido no gênero charge: O discurso humorístico da crítica social no Brasil nas Eras FHC e Lula.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Pontes.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Orlandi, E. P. (1999). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Pontes.
- Possenti, S. (1998). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: M. Fontes.
- Possenti, S. (1998). *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras.
- Ribeiro, M., Stolzmann, M. R. (1997). A questão da interpretação na análise do discurso e na psicanálise: interseções. *Coletâneas do Programa de Pós Graduação em Educação*. Porto Alegre, 5(13).

Data de recebimento: 07/06/2017

Data da revisão: 17/07/2017

Data do aceite: 08/07/2017

